

# MASTEROPPGAVE

## Informasjon eller reklame?

- En studie om framstillingsmåter i to tekster fra Plan Norge, og hvordan elever kan øve kritisk tilnærming til slike tekster

*Lill Christin Halvorsen*

*13. september 2021*

*Master i norsk i skolen  
Avdeling for lærerutdanning*



## Sammendrag

Denne oppgaven handler om hvordan arbeid med innholdsreklamer i undervisningen kan bidra til at elever skal kunne skille mellom tekster som gir informasjon eller forteller om en hendelse og tekster som påvirker til handling. Tekstsamfunnet i dag er mangfoldig, sosiale relasjoner påvirker og former måten for hvordan tekster blir skapt og forstått. Tekster som blander sjangertrekk og diskurser kan utfordre tekstenes hensikt og det kan være vanskelig å vurdere tekster som bryter forventningene. Kritisk literacy er en kompetanse for å undersøke hvilke premisser tekster er bygget på og kunne oppdage når tekster bryter med forventningene. Jeg har valgt ut to tekster fra nettsiden til den humanitære bistandsorganisasjonen Plan International Norge som tekstmateriale og stiller følgende problemstilling i oppgaven:

*Hvordan posisjonerer Plan Norge seg overfor publikum i to av sine tekster og hvordan kan arbeid med tekstene bidra til å utvikle kritisk literacy?*

Problemstillingen blir besvart gjennom kritisk diskursanalyse av tekstmaterialet, og videre gjennom en diskusjon av funnene. Hovedfokuset i denne oppgaven har vært å undersøke hvordan de to tekstene fra Plan Norge kommuniserer overfor publikum gjennom språklige konstruksjoner og hvilken hensikt tekstene har. I tillegg har jeg diskutert hvordan de språklige konstruksjonene i tekstene får i et større samfunnsperspektiv. Jeg har ikke utarbeidet noe konkret undervisningsopplegg, men jeg diskuterer avslutningsvis hvordan tekstene kan være relevante å trekke inn i undervisningen i arbeid med kritisk literacy. Det teoretiske rammeverket for oppgaven er kritisk literacy og sosiosemiotikk. Metodisk har jeg en kvalitativ tilnærming. Jeg har gjort en kritisk diskursanalyse av tekstene for å undersøke språklige konstruksjoner, og jeg har undersøkt forholdet mellom tekst og kontekst.

Min analyse viser at Plan posisjonerer seg overfor publikum med språklige og diskursive trekk fra det private markedet og reklame. For det første framstilles problemene som generelle og uten årsak, men Plan fremmer positive løsninger ved å løfte seg fram i en tydelig og aktiv rolle som en organisasjon som arbeider for å hindre at barn i utviklingsland blir utsatt for uheldige hendelser. Tekstenes diskursive trekk er massekommunikasjon. Plan markedsfører seg gjennom egen nettside, spredning i sosiale medier og bruk av en influencer som talsperson. For det andre posisjonerer Plan seg ved å bruke nærhetsstrategier fra den private diskursen for å dempe asymmetrien mellom Plan og publikum slik at publikum kommer tettere på de hjelpetrengende. Slike språklige og diskursive tendenser kan overføres til nye områder om hvordan publikum begynner å tenke om bistand.

## **Forord**

Denne masteroppgaven har blitt skrevet i koronaen tid, som har skapt både utfordringer og fordeler. Den største utfordringen er at bibliotek har hatt begrenset åpningstid. Jeg har i enkelte tilfeller måtte bruke sekundære kilder i stedet for å få tak i primærkilden. Den største fordelen er at jeg alltid har hatt noe å gjøre når Norge og verden har vært «nede», og jeg er takknemlig for at digitale kanaler og gode digitale verktøy gjør det mulig å arbeide og kommunisere med andre.

Veiledning via Zoom har vært effektivt og har ikke bydd på noen tekniske problemer. Først en stor takk til min veileder under arbeidet, Maja Michelsen ved Høgskolen i Østfold. Du er har god kompetanse, er strukturert og har veiledet meg godt i forhold til oppgavens felt, og i forhold til struktur og framdrift. I tillegg takk til min andre veileder Marcus Axelsson ved Høgskolen i Østfold. Du har vært en effektiv leser for meg i innspurten. Du er nøyaktig, strukturert og gitt meg de nyttige kommentarene jeg har trengt.

En stor takk til ledelsen ved Seiersborg videregående skole, og til Utdanningsdirektoratet via vikarmidler, som har lagt til rette og gjort det mulig å kunne gjennomføre masterutdanningen ved siden av full stilling. Takk til kolleger som har vist forståelse og støtte. Aller størst takk til familien min som har vist tålmodighet. Takk til min datter og mann som har godtatt at jeg har vært mentalt fraværende i lange perioder. Takk til sønnene mine. Dere har selv arbeidet med hver deres masteroppgave. Takk for moralsk støtte, men også innspill.

Halden, 13. september 2021

Lill Christin Halvorsen

# Innhold

<b>1 - Innledning</b>	<b>6</b>
1.1 Temaer og formål	6
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.3 Analysetrinn	8
1.4 Oppgavens datamateriale	9
1.5 Struktur i oppgava	10
<b>2 – Bakgrunn for oppgava –kritisk literacy og sakprosa i skolen</b>	<b>11</b>
2.1 Kritisk literacy som lese- og tilgangskompetanse	11
2.2 Kritisk literacy som didaktisk tilnærming	13
2.3 Kritisk lesing i PISA	15
2.4 Kritisk lesing av reklametekster	16
2.5 Omtale av kritisk literacy i styringsdokumenter	18
2.6 Sakprosa i skolen	20
2.7 Annen forskning på kritisk literacy i Norge og hva denne oppgaven bidrar med	21
2.8 Humanitære organisasjoners kommunikasjon	24
<b>3 - Teoretisk rammeverk</b>	<b>26</b>
3.1 Kritisk literacy som teori	26
3.2 Kritisk diskursanalyse	27
3.2.1 Faircloughs kritiske diskursanalyse	29
3.3 Sosialesemiotikk	30
3.3.1 Hallidays tre metafunksjoner	31
3.3.2 Tekst og kontekst	32
3.3.3 Kulturkontekst	32
3.3.4 Situasjonkontekst	34
<b>4 - Metode</b>	<b>35</b>
4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	35
4.2 Kritisk diskursanalyse som kvalitativ metode	35
4.2.1 Faircloughs modell for tekstanalyse	36
4.3 Etterprøvbarehet	36
4.4 Forskerrollen	37
4.5 Medietekster som analyseobjekt	38
4.6 Valg av tekster	38
4.7 Analysemodell	39
4.7.1 Kultur- og situasjonkontekst	40
4.7.2 Representasjon av virkelighet (den ideasjonelle metafunksjonen)	40
4.7.3 Framstilling av relasjoner (den mellompersonlige metafunksjonen)	41
4.7.4 Konstruksjon av struktur (den tekstuelle metafunksjonen)	44

<b>5 - Analyse .....</b>	<b>45</b>
5.1 Kulturkonteksten – bistand og digitalisering.....	45
5.1.1 Humanitær bistand i Norge .....	45
5.1.2 Digitalisering og kommunikasjon gjennom nye medier .....	46
5.2 Situasjonsteksten .....	48
5.3 Plans tekst A) «Rent vann ga mer leksetid. Og leketid.».....	50
5.3.1 På hvilken måte presenterer Plan virkeligheten i teksten? .....	50
5.3.2 Hvordan blir relasjoner fremstilt mellom Plan og mottakere? .....	54
5.3.3 Hvordan har Plan organisert teksten på nettsiden? .....	61
5.4 Tekst B) «– Vi betyr noe for hverandre» .....	63
5.4.1 På hvilken måte presenterer Plan virkeligheten i teksten? .....	63
5.4.2 Hvordan blir relasjoner fremstilt mellom Plan og mottakere? .....	67
5.4.3 Hvordan har Plan organisert teksten på nettsiden? .....	72
5.5 Hovedfunn i tekstanalysene .....	74
<b>6 - Diskusjon og konklusjon.....</b>	<b>75</b>
6.1 Plans tekster i et samfunnsperspektiv .....	75
6.1.1 Bistand gjennom generelle og stereotypiske framstillinger.....	75
6.1.2 Bistand gjennom bruk av influencer.....	78
6.1.3 Bistand gjennom å bruke egne digitale medier .....	80
6.1.4 Oppsummering av diskursanalysen.....	83
6.2 Plan Norges tekster i et literacy-perspektiv .....	84
6.3 Konklusjon .....	86
6.4 Refleksjon .....	87
<b>7 - Litteratur.....</b>	<b>88</b>
<b>Vedlegg 1: Masterarbeidets relevans for virket som lektor .....</b>	<b>94</b>
<b>Vedlegg 2: Tekst A).....</b>	<b>95</b>
<b>Vedlegg 3: Tekst B) .....</b>	<b>98</b>

# 1 - Innledning

Det kan være utfordrende å stille seg kritisk til en tekst der man som leser er enig i verdiene og tankene som uttrykkes. Det syntes jeg da jeg leste de to tekstene jeg ha forsket på i denne masteroppgaven. Jeg har undersøkt to tekster fra nettsiden til den humanitære organisasjonen Plan International Norge (også omtalt som Plan Norge eller bare Plan)<sup>1</sup>, som jobber med bistand for barns rettigheter i utviklingsland. Plan presenterer verden på en måte slik at vi skal se nytten av å hjelpe barn i utviklingsland med skole, helse og utvikling. De fremmer gode verdier når det gjelder barns rettigheter. Å stille seg kritisk betyr i denne oppgaven å undersøke hvordan Plan framstiller virkeligheten, kommuniserer sitt budskap og hvilken hensikt de har gjennom de to tekstene. Kritisk lesing er en kompetanse elever skal tilegne seg. Førsteamanuensis ved Universitetet i Sørøst-Norge Aslaug Veum påpeker i en kronikk i Forskning.no at mange elever har utfordringer med å skille markedsføring fra informasjon og at undervisningen trenger gode arbeidsmåter og læringsverktøy til å arbeide med kritisk tilnærming til tekst (Veum, 2020). I dagens samfunn utgjør Internett-tekster en stor del av tekstmangfoldet. Barn og unge som vokser opp i dag forholder seg i økende grad til digitale tekster. Hver dag møter de ulike multimodale tekster og beveger seg inn og ut av ulike «literacy-hendelser» der kravet til lesing og forståelse av tekster til ulike formål er viktig. I tillegg er de storforbrukere av sosiale medier og har andre medievaner enn for bare noen få år siden. Skillet mellom kommersielle og ikke-kommersielle tekster kan være utfordrende. Den nye læreplanen LK 20 Fagfornyelsen<sup>2</sup> stiller krav til kritisk tenking og kritisk tilnærming til tekster. Denne oppgaven handler om kritisk tilnærming til tekster som blander informasjon og reklame, og hvordan elever skal kunne lese slike teksttyper.

## 1.1 Temaer og formål

De overordnede temaene i oppgava er funksjonell sakprosa, sosialesemiotikk og kritisk literacy. Kritisk literacy omtales også som kritisk tilnærming til tekst i denne oppgaven. Johan Tønnesson (2012) beskriver sakprosaetekster som tekster som leseren kan oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten (Tønnesson, 2012, s. 34) og disse omfatter enormt mange ulike tekster i ulike sjangre og med ulike formål. Funksjonell sakprosa er tekster som er ikke-personlige og kan være skrevet av både offentlige institusjoner, privatpersoner eller organisasjoner, og de henvender seg til allmennheten. Tekstenes sjangre er forbundet med deres tiltenkte funksjon. Dette er tekster som finnes i mange medier i dag, og som representerer ulike brukstekster eller informasjonstekster i

---

<sup>1</sup> I denne oppgava bruker jeg navnet Plan eller Plan Norge. Jeg bruker Plan Norge for å tydeliggjøre at det tekster som er publisert på den norske nettsiden til organisasjonen.

<sup>2</sup> Heretter kalt LK 20

dagliglivet som har ulike funksjoner for oss (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 16). Sakprosa er dagligdagse, men viktige samfunnstekster: «De er både samfunnets lim og hukommelse, men ofte så dagligdagse at vi knapt legger merke til dem» (Tønnesson, 2012, s. 7).

Sakprosa inngår en leserkontrakt med adressaten om hvordan virkeligheten skal forstås, og denne virkeligheten blir kommunisert gjennom verbalspråk som ofte er kombinert med andre tegnsystemer (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 14, 15). Hvordan ulike tegnsystemer skaper mening sammen er knyttet mot det språkvitenskapelige feltet sosiosemiotikk, som jeg beskriver i teoridelen, (jf, 3.3). Selv om sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer av virkeligheten, er ikke denne virkeligheten nøytral, men et resultat av hvordan virkeligheten fremstilles og med hvilket formål eller funksjon. Dette synet på sakprosa kommer fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv hvor språk og tekster forstås som subjektive og sosiale konstruksjoner av teksters virkelighetsframstilling (Fairclough, 2008, s.121). Det sosialkonstruktivistiske perspektivet på tekster og språk ligger til grunn i denne oppgaven. Tekster er et utsnitt av verden med ulike fremstillinger og temaet kritisk tilnærming til tekst handler om å ruste elevene til å forstå premissene en tekst er bygget på (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 22). Jeg gjør greie for kritisk lesing og tilnærming til tekst i pkt. 2.1. Kritisk literacy handler om å undersøke premissene i en tekst, hvordan ulike tekster fremstiller virkelighetsbildet, hvem som gagnes i disse fremstillingene. Språk, tekster og diskursive strukturer blir sett på som maktbærende elementene av underliggende holdninger, motiver og ideologier, og det er en viktig ferdighet å kunne gjenkjenne disse (Blikstad-Balas, 2016, s. 29-30). Begrepet diskurs beskrives som en måte å bruke språk og handlinger på innenfor forskjellige sosiale domener (Winter Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Jeg gjør rede for teoriene om literacy og kritisk literacy i pkt. 3.1.

Hovedformålet med oppgaven er å undersøke hvordan to tekster fra Plan egner seg for arbeid med kritisk literacy i norskfaget i skolen. Spesielt har jeg ønsket å undersøke hvordan elever kan trenes til å stille spørsmål til tekstenes språklige framstillinger og hvem sine interesser disse er bygget på. Funn fra forskning i Norge viser at elever har utfordringer knyttet til å reflektere over hensikten med ulike sakprosa-tekster og mangler strategier for å vurdere teksters troverdighet (Veum, 2020)..

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har valgt følgende problemformulering:

*Hvordan posisjonerer Plan Norge seg overfor publikum i to av sine tekster og hvordan kan arbeid med tekstene bidra til å utvikle kritisk literacy?*

For å svare på problemstillingen vil jeg først foreta en kritisk diskursanalyse av to utvalgte tekster fra den norske nettsiden til Plan<sup>3</sup>. I tillegg vil jeg drøfte analysens funn opp mot behovet for kritisk literacy i norsk skole. Problemstillingen har videre ført til at jeg stiller følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan posisjonerer Plan Norge seg overfor publikum gjennom to utvalgte tekster?*

I forskningsspørsmålet analyserer jeg hvordan Plan fremstiller virkelighetsbildet og den mellom-personlige meningsskapingen i tekstene overfor publikum og jeg stiller disse tre analyse spørsmålene:

- *På hvilken måte presenterer Plan virkeligheten i tekstene?*
- *Hvordan blir relasjoner fremstilt mellom Plan og mottakerne?*
- *Hvordan har Plan organisert tekstene på nettsiden?*

## 1.3 Analysetrinn

For å svare på problemstillingen vil jeg først foreta en kritisk diskursanalyse av de to utvalgte tekstene. Deretter vil jeg belyse hvordan mine funn kan være didaktisk relevante for å knytte mot kritisk tilnærming til tekst i norskfaget med bakgrunn i styringsdokumenter og relevante funn fra forskning av kritisk literacy. Kritisk diskursanalyse er en teori og metode for å analysere tekster, hvordan disse er formet av makt og ideologi og kan ha påvirkning på oppfatning og relasjoner i samfunnet. Analysen er egnet for å få innsikt i hvordan Plans tekster både reflekterer og produserer ideologier i samfunnet (Veum & Skovholt, 2020, s. 19). Jeg vil undersøke de to utvalgte tekstene fra Plan med utgangspunkt i de teoretiske rammeverkene kritisk diskursanalyse og sosialesemiotikk, som jeg omtaler i kapittel 3. For å svare på problemstillingen vil jeg først gjøre en kritisk diskursanalyse av disse tekstene for å undersøke hvilke verdier og holdninger Plan kommuniserer. I tekstanalysene har jeg tatt utgangspunkt Michael Hallidays analysemodell om de tre metafunksjonene, (Jf. 4.7.2, 4.7.3, 4.7.4). Jeg har plukket ut analysekategoriene fra denne modellen

---

<sup>3</sup> Plan international er en global bistandsorganisasjon og har avdelinger i mange land. Plan Norge er en av dem. (Plan International, u.å.).



etter egne valg, og etter hvordan jeg mener analysekategoriene tjener å undersøke forskningsspørsmålet mitt. Analysekategoriene vil jeg presentere i metodekapittelet, (pkt. 4.7). I pkt. 5.1 og 5.2 vil jeg gjøre rede for kontekstuelle forhold som legger rammer for utformingen av tekstene, og i pkt. 6.1 vil jeg drøfte hvordan tekstene kan påvirke samfunnet. Med utgangspunkt i funn fra denne analysen vil jeg diskutere hvilke elementer som vil være relevante å bringe inn i didaktisk arbeid med kritisk tilnærming til Plans tekster i skolen, (jf. 6.2). Funn fra forskningsspørsmålet vil danne grunnlag for å diskutere didaktisk på hvilke måter arbeid med de to utvalgte tekstene kan utvikle elevers kritiske literacy i lys av skolens styringsdokumenter og annen forskning. Formålet er å gi elever tilgang til verktøy i kritisk lesing i møte med Plan-tekstene. Forskning på dette feltet er også etterspurt (Veum, 2020).

Begrepet å «posisjonere seg» defineres som å innta eller bringe i riktig eller ønsket posisjon (Det norske akademis ordbok, 2021). I denne oppgava brukes uttrykket «å posisjonere seg» i den forbindelse at Plan ønsker å skape en bestemt oppfatning hos publikum ved å fremme sine viktigste verdier som publikum skal knytte til Plan. Det er f.eks. å assosiere Plan med verdiene: å bistå barn i fattige land sine rettigheter til trygghet, skolegang og sunn helse (Phil, 2020). Jeg vil undersøke hvordan Plan benytter språklige strategier i tekstene gjennom sin formidling til publikum. I kritisk diskursanalyse undersøker man hvordan språkbruk fremstiller verden. Språkbruk er sjelden nøytralt, men innebygd i teksten. Gjennom kritisk diskursanalyse kan jeg undersøke og øve opp en kritisk bevisstgjøring Plans verdier og ideologi og hvordan disse har påvirkningskraft i samfunnet (Machin & Mayr, 2012, s. 5).

## **1.4 Oppgavens datamateriale**

Datamaterialet er to tekster som er hentet fra nettsiden til Plan og er vedlagt til slutt i oppgava. Plan, som ble etablert i 1996, er religiøst og partipolitisk uavhengig og jobber med samfunnsoppgaver som å bidra til barns likestilling og rettigheter, bedre helse, utdanning og bekjempe vold og fattigdom. Det er en global bistandsorganisasjon og fremmer at de har som mål å arbeide etter FNs barnekonvensjon (Plan Norge, u.å.-a). Hovedformålet til organisasjonen er å verve faddere til barn i utviklingsland, og de samler inn penger for å bistå disse barna med utdanning, helse og beskyttelse. De henvender seg til privatpersoner, skoler og ulike foreninger for å få støtte. Plan Norge har en egen web-side, [www.plan-norge.no](http://www.plan-norge.no). Dette er en kommunikasjonskanal i tillegg til innsamlingsaksjoner, annonsering i andre medier og statlig støtte fra NORAD og UD (Plan Norge, u.å.-b). Organisasjonen Plan har flere formål, gi informasjon, dokumentere sitt arbeid, forklare hvordan de jobber og de oppfordrer andre til å gi støtte til deres arbeid.

Den første teksten har tittelen «Rent vann ga mer leksetid. Og leketid». Her får leserne høre om hvordan Plan løste problemer for innbyggere i en landsby på Filippinene ved å bistå dem med en brønnpumpe som ga rent vann. Den andre teksten har tittelen «-Vi betyr noe for hverandre». Her får leserne høre om hvordan en kjent blogger, Funkygine, følte det da hun møtte fadderbarnet sitt i Rwanda. Disse tekstene fremstilles som direkte ytringer om verden, en verden hvor forhold som fattigdom, helseutfordringer og urettferdighet fremmes. Begge tekstene er multimodale, de består av overskrift, ingress, verbaltekst og fotografier. Begge tekstene er funksjonell sakprosa. Tekstenes avsender er en institusjon som henvender seg til allmennheten via Internett for å informere om sitt verdensomspennende bistandsarbeid og oppfordre publikum til å støtte dette.

## **1.5 Struktur i oppgava**

Oppgaven er 6-delt. I dette innledende kapittel har jeg gjort rede for mitt tema, formål og stilt forskningsspørsmål. Videre har jeg kort omtalt mitt valg av analyseobjekt. I kapittel 2 gjør jeg rede for bakgrunnen for prosjektet med temaet kritisk literacy som lese- og tilgangskompetanse og didaktisk tilnærming. Jeg viser noen funn fra PISA. Videre beskriver jeg innholdsreklame som teksttype og kritisk lesing av reklame. Jeg presenterer jeg omtale av evnen til kritisk tenking i styringsdokumenter og gjør rede for bakgrunnen for sakprosaens stilling i norskfaget. Til slutt viser jeg til annen forskning som er relevant for mitt prosjekt. I kapittel 3 gjør jeg rede for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for oppgava. Her belyses kritisk literacy som teoretisk felt, sosiosemiotikk basert på Michael Hallidays teori og begrepet kontekst. I kapittel 4 beskriver jeg kritisk diskursanalyse som metode og hvilket vitenskapssyn denne er bygget på. Jeg presenterer også datamaterialet og utvalgskriteriene for dette og min rolle som forsker. Jeg løfter fram etterprøvbarhet i forhold til kritisk diskursanalyse som metode, og til slutt presenterer jeg en analysemodell for å svare på mine forskningsspørsmål. I kapittel 5, som utgjør selve analysearbeidet i prosjektet, beskriver jeg kulturkonteksten og situasjonskonteksten, før jeg foretar næranalyser av de to tekstene i materialet, hver for seg, på bakgrunn av en analysemodell. Her har jeg valgt å implementere alle tabeller og figurer nummerert i løpende tekst, og ikke som vedlegg. Dette vil øke antall sider noe. I kapittel 6 diskuterer jeg funn fra næranalysene i lys av de kontekstuelle rammene og hvilke konsekvenser disse kan påvirke i et samfunnsperspektiv. Deretter diskuterer jeg mine funn opp mot hvordan disse kan bidra til å utvikle elevers kritiske literacy. Til slutt presenterer jeg min konklusjon.

## 2 – Bakgrunn for oppgava –kritisk literacy og sakprosa i skolen

Kritisk literacy er et sammensatt begrep. Aslaug Veum og Karianne Skovholt (2020) beskriver både en begrepet som en teori, en kompetanse og didaktiske metoder (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). I denne delen vil jeg presentere kritisk literacy som lese- og tilgangskompetanse og noen didaktiske tilnærminger. Jeg presenterer noen funn fra PISA. I tillegg gjør jeg rede for kritisk tilnærming til reklame som teksttype. Videre beskriver jeg hvordan kritisk literacy blir løftet fram som en viktig kompetanse i styringsdokumenter for dagens skole og hvordan sakprosaens stilling har i norskfaget. Kritisk literacy som teori vil jeg ta for meg i teoridelen.

### 2.1 Kritisk literacy som lese- og tilgangskompetanse

Literacy i skolen kobles til en skriftkompetanse som innebærer å mestre lesing og skriving av tekster til ulike kommunikative formål (Fjørtoft, 2014, s.72). Målet for literacy er bevissthet om «språkmakt» i tekstsamfunnet, hvor vi alle utsettes for tekster med både kommersielle og ikke-kommersielle interesser, og selv handler med tekster. Det handler om å ha makt som å beherske kulturens spilleregler (Penne, 2010, s. 28-29). Begrepet literacy er innarbeidet som norsk definisjon i dag, men har tidligere vært forsøkt oversatt av forskere på feltet i Norge. For eksempel har det blitt foreslått «tekstkompetanse» (Maagerø & Tønnesson, 2014, s. 16) og «tekstkyndighet» (Skjelbred & Veum, 2013, s. 18-19). Siden begrepet skal dekke en bred kompetanse i dagens tekstsamfunn og brukes av flere av de sentrale forskerne i fagmiljøet, har de konkludert med at begrepet ikke trenger oversettelse (Skovholt, 2014, s. 15).

Dagens tekstmangfold er stort og sammensatt og literacy forstås som en kompetanse for å mestre dette tekstmangfoldet, hvor utvikling av digitale medier og uttrykksformer stadig endres, og man må kunne lese og skrive for å utføre handlinger i ulike medium og for ulike formål både i skolesammenheng og i hverdagen ellers (Veum & Skovholt, 2020, s. 12). Marte Blikstad-Balas (2015) argumenterer, i artikkelen *Skolens nye literacy*, for at skolens literacy har endret seg med tilgang til Internett, fra en akademisk diskurs med lærebøker hvor fagbegreper og syntaks er annerledes enn hverdagslige tekster, til en mer privat diskurs hvor lærebøkene har en tilbaketrasket rolle og elever tar i bruk andre kilder de finner på Internett. Hun poengterer skolens nye literacy som noe positivt, men at den bør være eksplisitt og ikke for individuell. Den bør være tilgjengelig og gjenkjennelig for alle elever. Med økt digitalisering er det også sentralt å inkludere alle de ulike meningsbærende semiotiske ressursene i tekstkompetansen. Tekster fra Internett er multimodale. Skrift er verbalspråk, bilder, lyd, og samtidig er navigasjon via ulike pekere og lenker som ulike

symboler er en del av tekster. Dette har ført til en begrepsutvidelse av literacy (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 17). I dag må literacy ses i sammenheng med det å forholde seg til og delta i samfunnet som helhet, å utvikle seg som menneske, og å forholde seg kritisk til tekster. I tillegg til at literacy blir sett på som å identifisere, bruke, forstå, tolke og skape multimediale tekster, legger man til grunn at meningsskapingen av tekster inngår i sosiale og kulturelle sammenhenger (Blikstad-Balas, 2016, s. 10).

Literacy er spesifisert i flere ulike områder, som reading literacy, fagspesifikk literacy, media literacy, new literacies og kritisk literacy (Blikstad-Balas, 2016, s. 23). Denne oppgaven plasserer seg i feltet *kritisk literacy*. Begrepet *kritisk*, som betyr «kunsten å bedømme» (Språkrådet, 2021; Veum & Skovholt, 2020, s. 14), handler ikke om at man skal være kritisk til teksters innhold, men til hvordan de er fremstilt, språklig ved ulike semiotiske ressurser, og at ingen fremstillinger er nøytrale. Marte Blikstad-Balas (2016) forklarer kritisk literacy som å forholde seg kritisk til premissene som er realisert i ulike tekster. Da språk, tekster og diskurser blir sett på som bærende elementer i å konstruere og opprettholde virkelighetsbilder som er realisert i tekster, er det viktig å møte disse med motstand og kritikk for å kunne gjenkjenne underliggende ideologier og holdninger (Blikstad-Balas, 2016, s. 29-30). Utgangspunktet er at alle tekster kun er representasjoner av virkeligheten og alltid et resultat av tekstskaperens valg. Tekster kan på den måten aldri helt og fullt ut vise virkeligheten slik den er. De er sosialt konstruert for å skape en oppfattelse av virkeligheten. Kritisk literacy handler om å gjenkjenne underliggende ideologi, og hvem sine verdier og holdninger som fremstilles, og utfordre disse til alternative fremstillinger (Blikstad-Balas, 2016, s. 29-30).

Kritisk tenking knyttes opp mot en viktig ferdighet i et demokrati. Å forholde seg kritisk er viktig i et demokratisk perspektiv for å gjøre gode valg i livet og delta i ulike samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger (Ludvigsen-utvalget, 2015, s. 33-34). I tillegg understrekes at elevene må «håndtere stor og variert informasjonstilgang og kunne lese multimediale tekster med ulike formål hentet fra ulike sammenhenger» (Ludvigsen-utvalget, 2015, s. 28). Kritisk literacy er viktig for deltakelse i skriftkulturen, noe som er avgjørende for å ta del i samfunnet. Lesing er en viktig del av literacy og en forutsetning for å tilegne seg kunnskap og for å delta i samfunnet (Skaftun, 2006, s. 97). Lese- og tilgangskompetanse handler om en bred tekstkompetanse som spenner fra grunnleggende tekstforståelse til evnen til å forstå, tilpasse seg språklig, tenke og delta i samfunnet, og er en viktig del av literacy (Blikstad-Balas, 2016, s. 20). Denne evnen krever tilgang til tekstkulturer og å være fortrolig med deres måter å uttrykke mening på, og å undersøke hvordan ulike tekstpraksiser i ulike tekstkulturer utøver makt (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 78). Norskfaget har et særlig ansvar for leseferdigheten slik det blir beskrevet i læreplanen LK 20:

Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese. Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Å kunne lese handler ikke bare om å kunne forstå og gjøre oss nytte av det vi leser, men å reflektere over det vi leser, for gjennom refleksjon kan vi gjøre oss mening om innholdet og gjøre det til eget (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 27). Literacyforsker Hilary Janks har arbeidet med kritisk literacy innenfor skolen, og hun påpeker at alle tekster er medierte representasjoner av virkeligheten og fremhever et viktig synspunkt for å lese kritisk (Janks, 2010, s. 61). Det innebærer å kunne både engasjere seg og distansere seg fra innholdet i teksten. Å engasjere seg definerer hun som en evne til å lese *med* teksten. Det er en kompetanse som krever at leseren forstår, analyserer og vurderer tekster i samspill med konteksten. Å lese *mot* teksten definerer hun som å kunne forstå at tekster representerer ulike fremstillinger og versjoner av virkeligheten basert på ulike holdninger og interesser, og at det er viktig å gi teksten motstand for å forstå hvordan denne virkeligheten fremstilles og hvordan maktrelasjoner skapes og opprettholdes gjennom teksten (Janks, 2010, s. 96, 22). Janks understreker at lesekompetansen utvikles som en prosess i ulike kognitive nivåer. På første nivå finner vi grunnleggende literacy, som dreier seg om å avkode teksten. På det andre nivået må leseren forsøke å skape mening, forstå og engasjere seg i teksten, som kalles funksjonell literacy og tilsvarer å lese *med* teksten. På det tredje nivået må leseren reflektere og undersøke hvilke antagelser og verdier som ligger i teksten. Dette innebærer kritisk literacy, som betyr å lese mot teksten. Her forstår leseren at teksten er konstruert og representerer en selektiv utgave av virkeligheten (Janks, 2010, s. 21ff.). For å kunne lese mot teksten, må også leseren først kunne lese med teksten. Leseforståelse betyr at man er i stand til å godta tekstskaferens posisjon og det han formidler. Men å lese kritisk betyr å kunne reflektere og vurdere premissene som tekstskaferen legger til grunn i sin framstilling (Roe et al., 2018, s. 118). Dette er i tråd med de grunnleggende leseferdighetene slik det kommer fram i LK 20. Dette betyr at hvis elever skal lese Plans tekster kritisk skal de utfordres til å forstå at tekstene er selektive og subjektive valg av tekstskaferers versjon av virkeligheten som vil være basert på Plans interesser, verdier og holdninger (Janks, 2010, s. 22). Kritisk literacy vil gi elevene en lese- og tilgangskompetanse ved å bevisstgjøre ulike teksters framstillingsmåter.

## 2.2 Kritisk literacy som didaktisk tilnærming

Formålet med denne oppgava er å diskutere hvordan Plans tekster har didaktisk relevans i arbeidet med kritisk literacy. Veum & Skovholt (2020) forklarer at feltet har flere teoretiske metoder og

modeller og derfor ingen konkret tilnærmingstype, og gjennom systematisk analyse kan elevene øves opp til å peke på språklige og tekstlige strategier for å kunne lese tekster kritisk (Skovholt & Veum, 2014 s. 15, 83). Jeg vil i dette delkapittelet løfte fram noen tilnærminger for kritisk lesing.

En tilnærming til kritisk lesing handler om å la elevene møte et mangfold av tekster i ulike sjangre, ikke bare i lærebøker, men tekster de kan møte på utenfor klasserommet. Elevene trenger å trene på å gjenkjenne og gi motstand til fremstillinger som er realisert i alle typer av tekster (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 29). Den australske tekst- og språkforskeren Mary Macken-Horarik (1998) understreker viktigheten av at kritisk lesing av tekster blir gjenstand for en synlig pedagogikk og at elever må få eksplisitt undervisning for å tilegne seg skolens literacy og kritisk literacy. Hun argumenterer for at en kritisk leser har god oversikt over ulike innholdselementer i en tekst og kan gjenkjenne tekstens struktur og sjanger. Hun mener at det er lettere å utfordre eller gi motstand til teksten dersom man kjenner sjangeren (Roe et al., 2018, s. 118-119). Sjanger er forklart som en slags forståelsesramme for kommunikativ handling mellom tekstskaper og tekstmottaker (Svennevig, 2009, s. 248). Janks (2010) mener at kritisk literacy opererer i forholdet mellom språk, makt og literacy og forklarer at det er enklere å stille seg kritisk til tekstinnhold man er uenig i enn enig i (Janks, 2010, s. 22). For å øve kritisk lesing argumenterer Janks (2010) for at det viktig å møte tekster hvor man deler verdier og holdninger. Hun fremmer også viktigheten av å lese fra et annet perspektiv enn sitt eget når man leser med motstand (Janks, 2010, s. 22ff). Sosiosemiotikeren Michael Halliday (1996) fremhever også at elevene må ha god innsikt i og forståelse av ulike teksters innhold, oppbygging og struktur. Han påpeker at det er først når en kjenner til språket i ulike diskurser at en kan yte motstand (Weyergang & Frønes, 2020, s. 173).

Kunnskap om sjanger er viktig i arbeid med kritisk analyse av tekster. Ifølge Veum og Skovholt (2020) ligger det makt knyttet til å beherske ulike sjangre (Veum & Skovholt, 2020, s. 46). En annen tilnærming til kritisk lesing er at man forstår at en tekst kan bryte med forventningen man har (Roe et al., 2018, s. 121). Hvis f. eks. en reklametekst har sjangertrekk som en nyhetsartikkel eller reportasje, bryter den forventningen og utfordrer leseforståelsen. Reklame en sjanger hvor tekstskaperen ofte låner trekk eller normer fra andre sjangre med høyere troverdighet og dette kan skjule den egentlige hensikten med teksten og utfordre leseforståelsen (Veum & Skovholt, 2020, s. 46-47). Dersom elever f.eks. forventer at en reklametekst skal direkte oppfordre til kjøp, vil den kritiske leseren akseptere at teksten bryter med forventningene og avsløre at budskapet kan pakkes inn i en fortelling eller fremme en bestemt holdning, (jf. 2.4). Derfor er det nødvendig med opplæring i å gjenkjenne sjangertrekk og akseptere at sjangre kan utfordre målsettingen med tekstens hensikt.

En tredje tilnærming til kritisk lesing er å stille gode spørsmål til teksten. Veum og Skovholt (2020) forklarer hvordan elever kan øves i å lese tekster med motstand ved å stille analytiske spørsmål både til tekstens kontekst og til tekstens fremstilling i verbaltekst og visuell fremstilling. De påpeker også at læreren her har en viktig rolle i å instruere elevene i analysearbeidet slik at de kan opparbeide seg et repertoar av analyseverktøy (Veum & Skovholt, 2020, s. 78-79). Det er viktig å snakke om tekst og kontekst, om hvorfor vi trenger tekstene, hvem som skriver dem og hvorfor de er skrevet. I tillegg må man stille spørsmål til hva tekstene gjør for og med oss (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 31).

Spørsmål som kan være til nytte for elever når det gjelder spørsmål til konteksten kan være hvem som har skrevet teksten, hvilken rolle avsenderen har i samfunnet og hvilken hensikt avsenderen har med teksten. Videre vil det være viktig å undersøke hvem teksten er rettet mot, hvilket syn på verden mottakeren bør ha for å forstå teksten og hvilken relasjon det er mellom avsender og mottaker i den aktuelle situasjonen. I tillegg bør man undersøke hvilket medium teksten publiseres i. Man bør også stille spørsmål om hvordan teksten kan påvirke samfunnet (Veum & Skovholt, 2020, s. 78-79).

I spørsmål til teksten kan elever trenes i å stille spørsmål til hvordan virkeligheten blir fremstilt gjennom språklige og visuelle strategier. Ingen fremstillinger er nøytrale. I verbalteksten bør de undersøke ord og uttrykk og hvilke aktører som uttaler seg om temaet i teksten. I bilder vil det f. eks. være nyttig å undersøke hvorfor et bestemt bildemotiv blir valgt fremfor et annet, hvilken situasjon eller hvilke personer motivet viser og hva den eller de tjener til å dokumentere. Slike spørsmål vil kunne avsløre avsenderens holdninger til temaet i teksten i den bestemte fremstillingen. Elevene bør også trenes i å spørre hvem sine interesser teksten er bygget på. Når elever får erfaring med å stille spørsmål vil de få bedre lesestrategier og evne til å reflektere selvstendig (Veum & Skovholt, 2020, s. 78-79).

### **2.3 Kritisk lesing i PISA**

Det internasjonale programmet PISA (Programme for International Student Assessment) er et stort komparativt internasjonalt prosjekt i regi av OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) hvert 3. år og målet er å sammenligne elevers kunnskaper og ferdigheter og evnen til å reflektere over egen kunnskap, blant annet i lesing (Kjærnsli, Lie, Roe & Turmo, 2001, s. 9). Roe et al. (2018) peker på at rapporten NOU 2015:8 argumenterer for at PISA-undersøkelsene er viktige og riktige i opplæringen, fordi de gir pålitelig og gyldig informasjon som danner grunnlag for utdanningen. I tillegg skal prøvene speile samfunnets tekstkultur og hentes fra aviser, tidsskrifter, internettsider, magasiner, bøker og lignende kilder (Roe et al., 2018, s. 11, 13). Innholdet i de nasjonale leseprøvene gjenspeiler mange av leseutfordringene hos elever. Den første PISA-

undersøkelsen i lesing i 2000 viste svake resultater når det gjaldt elevers lesing av sakprosattekster om emner som ikke var knyttet mot deres livsverden. Funn viste at 40 prosent av norske femtenåringer ikke svarte på refleksjonsoppgaver knyttet til en sakprosattekst i denne testen (Kjærnsli et al., 2001, s. 124). I den nasjonale prøven for lesing for åttende trinn i 2013 ble det gitt en sammensatt tekst, merket som annonse i bladet «Fjell og vidde». Teksten «Norge trenger flere små indianere» var en multimodal reklametekst, med verbaltekst, bilde og produktnavn og slagord, for produktet for speiderknivmerket «Selje» (Roe et al., 2018, s. 127). Funn i PISA viste at elever har vanskeligheter med å skille informasjon om gode naturopplevelser fra en reklame om en kniv. Funnene viste at 34 prosent av elevene svarte riktig på svaret at formålet var å reklamere for knivmerket «Selje». Roe et al. (2018) forklarer at disse utfordringene kan relateres til at elevene i større grad fokuserte på den løpende verbalteksten, fordi de tenkte at den viktigste informasjonen sto der, og mindre på de andre tekstelementene (Roe et al., 2018, s. 126-128), og en annen forklaring kan være at svakere lesere kan oppfatte tekster i en skolekontekst som sannhetsformidlere (Roe et al., 2018, s. 121-123).

PISA-rapporten fra 2018 forklarer kritisk lesing blant annet som å avsløre en avsender av teksten sin hensikt, f. eks. i reklame, politiske innlegg eller ulike kampanjer. I PISA 2018 peker forskerne på at oppgaver som måler kritisk lesing er de vanskeligste å løse for 15-årige elever (Jensen, Pettersen, Frønes, Kjærnsli, Rohatgi, Eriksen & Narvhus, 2018, s. 14-15). I denne undersøkelsen ble det blant annet gitt en tekst om et omdiskutert produkt fra en salgsside på Internett. Teksten var skrevet med overbevisende virkemidler og henvisning til en rapport fra en anerkjent organisasjon. Elevene skulle blant annet vurdere om informasjonen var partisk eller nøytral. Resultatene viste at de fleste anså kilden som rapporten var hentet fra som pålitelig informasjon. Kun 13 prosent av elevene fikk poeng for å vurdere tekstens hensikt (Weyergang & Frønes, 2020, s. 178). Funnene i PISA-rapportene viser at kritisk literacy er viktig i norskundervisningen og at tekster fra dagliglivets domene bør bringes inn i undervisningen.

## **2.4 Kritisk lesing av reklametekster**

PISA-undersøkelsene viser at tekster som krever refleksjon og tekster som ikke har et klart formål er utfordrende for de femtenårige elevene. Det er også undersøkelser som viser at mange elever har utfordringer med å vurdere reklamers hensikt fordi disse kan låne sjangertrekk fra andre tekster, ved å f.eks. pakke inn hensikten i fortellinger og skjule den egentlige målsettingen (Roe et al., 2018, s. 119, 121; Veum & Skovholt, 2020, s. 47). I eksamen for vg3-elevene i 2018 ble det gitt en oppgave hvor elevene skulle analysere formålet med en reklame eller annonse fra Nespresso. Denne teksten, «Møllen som endret 100 år med kaffe», var formet som en multimodal tekst med tekst, bilder og



logo, og bygget opp som et intervju med en kaffebonde i Colombia som fortalte om hvordan Nespresso hadde bygd ei mølle som løste et miljøproblem. Teksten var også merket annonse. Her viste funn fra eksamensrapporten at elevene som besvarte oppgaven hadde utfordringer med å reflektere over formålet med reklameannonsen (Veum & Skovholt, 2020, s. 12, 34). Åse Nåvik (2019) gjorde også en undersøkelse blant vg2-elever av samme tekst. Hun fant at 40 prosent av dem hadde utfordringer med å plassere teksten som reklame (Nåvik, 2019, s. 52, i Veum & Skovholt, 2020, s. 102).

Reklametekster som låner sjangertrekk fra andre teksttyper kalles innholdsreklame. En innholdsreklame er en type reklame som ligner journalistiske tekster i sjanger, men har et appellativt formål om å skape interesse for en ide, et produkt eller virksomhet (Barland, 2019). I et voksende informasjonssamfunn hvor omtrent alle er på nett og hvor grenser for kommersiell og ikke-kommersiell informasjon er vanskelig å skille, er begrepet viktig å løfte fram. Førsteamanuensis i medieledelse og innovasjon, Jens Barland, forklarer innholdsreklame som en type reklame fra annonsør til målgruppe, men kommunikasjonsstrategien kan ligne mer på nyhetsartikler, reportasjer og journalistiske sjangere i språk og virkemidler, enn tradisjonelle reklametekster. Målet er å lage medieinnhold som engasjerer publikum på den måten at det fører til handling og at de ønsker å spre medieinnholdet videre. Med de nye digitale mediene skapes delingskulturen ved at mennesker deler innhold med hverandre (Barland, 2016a, s. 42). Digitaliseringen har ført til sammensmelting mellom blant annet ulike medier, mellom sjangere av ulikt innhold, og mellom ulike aktører i media (Barland, 2019). Innholdsreklame skiller seg fra tradisjonell reklame i kommunikasjonsmåtene. Tradisjonell reklame er gjerne mer direkte salgsorientert med fokus på overbevisning, mens innholdsreklame benytter mer avdempede virkemidler og utformer medieinnholdet for å oppnå fortrolighet og å utvikle gjensidige og gode relasjoner til målgruppen.

Elever møter i dagliglivet medietekster og reklame og trenger øvelser for å gjenkjenne, avsløre og ha kritisk blikk på slike teksttyper (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s.128), og slike type tekster møter de også i de nasjonale leseprøvene og til eksamen. Reklame er en sjanger der avsenderen har som formål å påvirke leserne til en bestemt handling, f. eks. støtte en sak, kjøpe et produkt eller endre mening om en sak. Reklame tjener godt til å øve kritisk lesing. Slike tekster kan ofte pakke inn formålet i følelsesmessige fortellinger og spiller på humor, glede og nytte, framfor å direkte oppfordre og mase om kjøp. De kjennetegnes ofte ved at de kommuniserer på flere nivåer. De har ofte en åpen agenda, f. eks. gi informasjon om at en ny kaffemølle løser et miljøproblem, men kan også ha en skjult agenda, som å selge eller skape interesse for et bestemt kaffemerke (Roe et al., 2018, s. 123, 129). Reklametekster kan også ofte spille på følelser og stereotypiske oppfatninger

som leserne vanskelig kan stille seg kritiske til, f. eks. fortelle at barn i utviklingsland har behov for skolegang (Moen, 2002, s. 92-93).

## 2.5 Omtale av kritisk literacy i styringsdokumenter

I dagens digitaliserte skriftsamfunn løftes det fram i styringsdokumenter at elevene skal utvikle en kritisk tenkemåte. Dette har bakgrunn i at tekstlandskapet er vidt og omfattende, og enkelt-mennesker skal forholde seg til mange ulike typer tekster som er skapt av andre og som man skaper selv (Roe et al., 2018, s. 117; Ludvigsen-utvalget, 2015, s. 28). Det var læreplanen LK 06 Kunnskapsløftet som først ble beskrevet som en literacy-reform. Med innføringen av de grunnleggende ferdighetene skulle det å forstå, lære og utøve et fag skje gjennom språk og andre semiotiske ressurser (Berge, 2005, s. 165).

Fra og med høsten 2020 trådte LK 20 delvis i kraft (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Bakgrunnen til den nye læreplanen er endrede og nye behov for kompetanse i samfunns- og arbeidsliv. I Ludvigsen-utvalgets NOU – *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8, 2015) blir begrepet literacy benyttet i stedet for grunnleggende ferdigheter for å underbygge en bredere og mer tverrfaglig kompetanse elevene skal opparbeide for å kunne kommunisere og delta i ulike samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger (Ludvigsen-utvalget, 2015, s. 34). Under arbeidet med Fagfornyelsen ble Ludvigsen-utvalget oppnevnt av regjeringen for å arbeide med krav til fremtidens skole. Utvalget løfter fram at dagens teknologi krever ny kompetanse for å kunne samhandle og håndtere komplekst informasjon gjennom mange ulike medier og kanaler fra mange ulike kilder. De påpeker at informasjon som er digitalt tilgjengelig i varierende grad er kvalitetssikret og at organisasjoner eller personer kan publisere informasjon med ulike formål. Elever må kunne håndtere ulike typer tekster og sammenstille informasjon fra kilder, og de må vurdere kilders troverdighet (Ludvigsen-utvalget, 2015, s. 21, 33). Ludvigsen-utvalget fremhever å lese kritisk som en sentral kompetanse, hvor man skal engasjere seg i teksters innhold og lese kritisk og beskriver kritisk tenking som det å kunne resonnerer og analysere, identifisere relevante spørsmål, og å vurdere påstander og argumenter fra ulike kilder i sammensatte og ukjente situasjoner (Ludvigsen-utvalget, 2015, s. 28).

Et annet sentralt dokumentet er Stortingsmelding 28 2016, *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Dokumentet peker på refleksjon og kritisk tenking som en sentral del av lesekompetansen. Stortingsmelding 28 trekker fram at digitalisering, kommunikasjonsteknologi og stor informasjonstilgang er avgjørende for elevene å mestre grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, regning og digitale ferdigheter, og å gjøre kritiske vurderinger og bruke digitale medier på

en sikker måte (Meld.St.28 2016, s. 13). Videre introduserer dokumentet overordnede kompetanser som skal bestemme det viktigste elevene skal lære i et fag. Det er det samme som internasjonal utdanningsforskning og utdanningspolitikk omtaler som *key concepts*. LK 20 bruker begrepet «kjerne-elementer» for disse kompetansene. Kjerne-elementene finnes i alle fag og favner viktige tenkemåter, nøkkelbegreper, kunnskapsområder, uttrykksmåter og metoder (Bakken, 2019, s. 30; Meld.St.28 2016, s. 34). Et av de seks kjerne-elementene i norskfaget er «kritisk tilnærming til tekst»:

Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster. De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Fagfornyelsen iverksettes fullt fra høsten 2022. Behovet for å tenke kritisk er eksplisitt uttrykt i *Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen*. I opplæringens verdigrunnlag pkt. 1.3 blir kritisk tenking uttrykt som evne til å utøve god dømmekraft og en forutsetning for å reflektere og gjøre gode vurderinger. Derfor skal opplæringen i dagens skole tilby redskaper og metoder som setter elevene i stand til å møte fenomener, kilder og ytringer med balanse og bruke fornuft på en undersøkende og systematisk måte (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Norskfaget skal realisere dette verdigrunnlaget ved å gi tilgang til tekster, sjangre og språklig mangfold. For at elever skal dannes til å delta i samfunnet og demokratiet som enkeltindivider, og arbeidsdeltakere, trenger de å utvikle språk for å tenke og kommunisere (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 26). LK 20 innfører også nye overordnede kunnskaper for fagene, de tverrfaglige temaene (Bakken, 2019, s. 30ff.) De tverrfaglige temaene, demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling, skal følge alle fag på tvers i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019c). For norskfaget trekker det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* fram «å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser» som er viktig for samfunnets demokrati. Gjennom å arbeide kritisk med tekster trenes de til å håndtere ytringer på tvers av tekstpraksiser og -kulturer (Kunnskapsdepartementet, 2019d).

Å reflektere kritisk over teksters påvirkningskraft og troverdighet, krever innsikt i kritisk literacy, at man stiller seg spørrende og utforskende til premissene i tekster, og det kan tolkes som å lese både med og mot teksten og en forutsetning til å foreta en tekstanalyse (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 27). Formålet med kritisk tenking er at elever skal oppøves til å søke kunnskap, tenke selv og vurdere og reflektere over vedtatte sannheter som ikke alltid er allmenngyldige (Meld.St.28 2016, s. 22). Å tenke kritisk er også eksplisitt uttrykt i norskfagets relevans og verdier: «Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og

kritisk tilnærming til språk og tekst.» (Kunnskapsdepartementet, 2019e). Siden elever skal møte et mangfold av tekster i opplæringen, vil dette innebære blant annet å undersøke og utforske sakprosaetekster og foreta kritiske sakprosa-analyser (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 25).

## 2.6 Sakprosa i skolen

Sakprosa fikk økt status og ble likestilt med skjønnlitteratur i norskfaget med innføringen av LK 06 Kunnskapsløftet og dette fortsetter med LK 20 (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 23,28; Kalleberg & Kleiveland, 2010, s. 11). Sakprosaens stilling i norskfaget har blitt løftet frem, blant annet på bakgrunn av undersøkelser som har vist at elever presterte lavere på oppgaver i lesing og skriving knyttet til sakprosa framfor skjønnlitterære sjangre, f. eks. den første PISA-undersøkelsen (Kjærnsli, et.al., 2001, s. 124).

Johan Tønnesson (2020) definerer sakprosa som «tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten» og som «kommuniserer gjennom verbalspråk, men dette skjer ofte i samspill med andre tegnsystemer» (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 14, 15). Denne forståelsen av sakprosa-tekster kan tilskrives en bakhtinsk forståelse av at teksten er i dialog med personen som leser teksten (Tønnesson, 2012, s. 22). Johan Tønnesson og Kjell Lars Berge ved Universitetet i Oslo er to sentrale personer som har rettet oppmerksomheten mot sakprosa som forskningsobjekt og har bidratt til etablering av Prosjektmiljøet Norsk sakprosa (Berge & Tønnesson, 2009, s. 1). Sakprosa har tidligere blitt forstått som motsatsen til skjønnlitteratur, og som tekster som er objektive og faktabaserte framfor fiksjon (Skovholt & Veum, 2014, s. 16; Tønnesson, 2012, s. 16). Begrepet sakprosa rettet seg mot «saken» mente den finsksvenske språkforskeren Rolf Pipping i 1938 (Berge, 2001, s. 15). Sakprosa-begrepet har utviklet seg fra et objektivt syn på en teksts fremstilling til et perspektiv hvor man forstår at verden ikke er nøytral, men skapt utfra tekstskeerens hensikt. Sakprosaens stilling i norskfaget innenfor et literacy-perspektiv regnes som viktige danningstekster. Blikstad-Balas og Tønnesson (2020) trekker fram sakprosaen som tekster som gir elever potensiale til danning på lik linje med skjønnlitteratur. Sakprosaens rolle i skolen har alltid vært en sentral del med blant annet lærebok-tekstene som formidler kunnskaper og holdninger i å utøve skolens fag, men skjønnlitteraturen har hatt den mest dominerende rollen som dannede tekster. Blikstad-Balas og Tønnesson peker også på dagens tekstmangfold fordrer inngang til en bred forståelse av sakprosabegrepet. Det innebærer at man må se på sakprosa som danning på samme måte som skjønnlitteratur. Danning handler om hvordan oppdragelse, miljø og utdanning former og utvikler vår personlighet, og danning skjer gjennom å beskrive, kritisere og reflektere over ulike teksters fremstillinger (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 16). Det er viktig å la elevene møte ulike tekster som fremstiller virkeligheten på ulike

måter, og det må gjøres med kritisk sans. Norskfagets fagplan i LK 20 omtaler både skjønnlitteratur og sakprosa som tekster elevene skal møte i faget. Fagets relevans og sentrale verdier fremhever danning og deltakelse i samfunnets kultur gjennom tekstlig mangfold, og fremhever at tilgang til både skjønnlitteratur og sakprosa skal ruste elevene til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål som skal bidra til å utvikle respekt for menneskeverdet og naturen, og for å delta i demokratiske prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2019e).

Det er også gjort studier som viser at skjønnlitterære sjangre dominerer i skolekulturen. Bakken og Andersson-Bakken gjorde en undersøkelse i 2016. De analyserte 1 943 oppgaver fra tre lærebøker for videregående skole. De fant at det er klare forskjeller mellom oppgaver knyttet mot skjønnlitterære tekster og sakprosa-tekster. De skjønnlitterære tekstene har mer åpne oppgaver til å tolke, og oppgavene knyttet til sakprosa-tekstene er mer lukkede der elevene skal finne tekstenes mening gjennom å følge bestemte fremgangsmåter. Dette mener forskerne kan utvikle en forståelse av at skjønnlitterære tekster er rike på mulige meninger og sakprosa-tekster er enkle og entydige (Bakken & Andersson-Bakken, 2016; Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 29). Guro Stordrange fant også i sin mastergradsavhandling at de skjønnlitterære tekstene dominerte i skolen. Hun undersøkte fagrapportene til 142 lærere som de oppga til muntlig eksamen i vg3. Av 5 095 tekster og tekstutdrag fant hun at 86 prosent av tekstene som ble oppgitt var skjønnlitterære (Stordrange, 2019).

I artikkelen *Sakprosa i skolen* (2009) stiller literacy-forsker Eva Maagerø spørsmålet om sakprosa i skolen leses og diskuteres mest for innholdet i tematikken i disse tekstenes skyld, eller om de leses og diskuteres i forhold til oppbygging og bruk av språklige virkemidler slik som skjønnlitteratur (Maagerø, 2009, s. 24). Hun peker også på at elever må kunne lære seg å tolke sakprosa-tekstene slik at de kan reflektere over dem. Hun mener at de må la seg begeistre samtidig som de må lese dem «mot hårene» for å utvikle kritisk literacy. Maagerø argumenterer for at teksters funksjon bør studeres og diskuteres i en mangfoldig tekstverden, fordi ingen tekster er nøytrale. Ved at elever diskuterer form og innhold kan de få bedre forutsetninger for delta i samfunnet med egne meninger og holdninger. Maagerø trekker også fram funksjonell sakprosa. Det er tekster som vi trenger i vårt daglige liv, f. eks. informasjonsskriv, stillingsannonser, brev fra ulike instanser og mange flere. Funksjonell sakprosa-tekster bygger bro mellom hjemmet og skolen (Maagerø, 2009, s. 26).

## **2.7 Annen forskning på kritisk literacy i Norge og hva denne oppgaven bidrar med**

Når det gjelder forskning i Norge på kritisk literacy er det skrevet noen masteroppgaver som jeg viser til nedenfor. Ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) gjennomføres prosjektet *CritLit, Kritisk literacy i ei globalisert og digitalisert tekstverd*, perioden, juni 2020 til juni 2023. Prosjektet er et samarbeid

mellom forskere ved USN, som har prosjektledelsen, og Universitetet i Agder. I tillegg bidrar forsker Kathy Mills fra Australian Catholic University med forskning fra et internasjonalt perspektiv. Prosjektets leder førsteamanuensis Aslaug Veum fremmer at det behov for å trene elever tekstkompetanse for at de skal forstå at ingen tekster er nøytrale, men en sum av språklige og visuelle valg basert på tekstskaperens interesser. Hun forklarer at prosjektet skal jobbe mot å utvikle verktøy som kan brukes i klasserommene for å øves i kritisk literacy. For å nå dette målet skal forskere sammen med studenter og praksislærere kartlegge hvordan kritisk arbeid med lesing og skaping av tekster foregår i tolv åttendeklasser i Agder, Vestfold og Telemark. De legger særlig vekt på digitale tekster, som også omfatter filmklipp, bilder og ulike typer innlegg i sosiale medier. Resultatene vil kunne gi sterkere forskningsbasert grunnlag for å utvikle kritisk literacy i ungdomsskolen og i lærerutdanningen og styrke samarbeidet deres (Universitetet i Sørøst-Norge, 2020; Veum, 2020).

Det er gjennomført noen masteroppgaver i kritisk literacy og funn viser at elever har få strategier når det gjelder å stille kritiske spørsmål, og at de har et lite utviklet metaspråk i møtet med sakprosa-tekster. Ole-Christian Larsen & Julie Frydenberg (2020) har undersøkt hvordan innholdsreklame kan være egnet for kritisk tilnærming til tekst for elever på 10. trinn. De undersøkte hvilket meningspotensial som formidles i to reklamer som er publisert på nett. Hovedfunnene indikerte at elevene hadde utfordringer med å identifisere tekstenes avsender, hovedhensikt og sjanger, og at en sakprosa-tekst med blandede sjangertrekk kan gi forvirring. De fant også at den ene teksten hadde både åpen og skult agenda og den andre teksten var en reklame som lånte sjangertrekk fra en journalistisk sjanger. Derfor var tekstene utfordrende for elevene (Larsen & Frydenberg, 2020).

Rachel Songe-Møller (2016) gjorde en studie av en eksamensoppgave med tolv tilhørende elevbesvarer fra vg3 med forskningsspørsmålet: «I hvilken grad utfordrer en eksamensoppgave for vg3 elevenes evne til kritisk literacy?» Med teoretisk utgangspunkt i literacy-forskning og kritisk diskursanalyse analyserte hun eksamen-settet, kronikken «Kvinnene knuser oss» av Stein Aabø og 12 elevbesvarer. For det første fant hun at den aktuelle kronikken var dekontekstualisert i forhold til de skjønnlitterære tekstene i eksamen-settet. Hun forklarer at en dekontekstualisert tekst vil gi lavere forutsetninger for at elevene har mulighet for å analysere teksten kritisk. For det andre fant hun at elevene hadde utfordringer til hvordan teksten ble språklig fremstilt på et mikronivå. Elevene hadde også lite kjennskap til tekstens sjanger. Hennes konklusjon var at det er nødvendig å være bevisst på kontekstuelle rammer og inneha et utbygget metaspråk for å analysere sakprosa-tekster på et mikronivå, samt å analysere sammenhengen mellom tekst og kontekst. En annen studie som viser at elever har utfordringer med en teksts sjanger er Anders Eilertsen (2017) sin masteroppgave *Så jeg vil ikke egentlig kalle det en sakprosa-tekst*. Han undersøkte hvordan fire

høytpresterende vg3-elever utøver kritisk literacy i møte med historisk saktekst fra Landslaget for norskundervisning (LNU) sin sakprosakanon. Betydningen av kritisk literacy og hvordan saktekster er representasjoner av ideologi og maktrelasjoner i den virkelige verden, ligger til grunn. Funnene i undersøkelsen er at sakteksten utfordrer elevenes evne til kritisk literacy ved de ideologiske og kontekstuelle sammenhengene av hvordan forfatteren representerer virkeligheten. Det er spesielt utfordringer knyttet til virkemiddelet metaforer, og elevene er motvillige til å definere teksten som sakprosa fordi de knytter sakprosa til fakta. En av hans konklusjoner er at elevene trenger et metaspråk i møtet med sakprosaens framstillinger av virkeligheten.

Marte Blikstad-Balas og Marte Foldvik (2017) argumenterer for at elever sliter med å vurdere teksters kritiske tilnærming dersom de ikke blir oppfordret til det (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 30). De har undersøkt hvilke strategier sju elever brukte når de vurderte tekster fra Internett om et gitt tema. De fant at elevene legger la vekt på faktainformasjon, på nett-tekstenes profesjonelle og seriøse uttrykk og at de sjelden vurderte hensikten med tekstene. I tillegg fant de at de sjelden stilte kritiske spørsmål til innholdet i teksten og hvem forfatterne var før de blir bedt om det (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37). Blikstad-Balas og Foldvik (2017) konkluderte med at lærere må undervise i hvordan man skal stille spørsmål for å utvikle kritisk literacy, ikke bare til hva som står i tekster, men også til hva som er utelatt. Elever må lære å undersøke hvilke premisser tekster er bygget på og hvordan tekstene kan skape og opprettholde ulike virkelighetsbilder (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 38). At elevene trenger verktøy i hvordan man skal stille spørsmål i møtet med sakprosa har også Ane H. Fagerheim (2020) funnet i sin masteroppgave. I oppgava *Redaktør i eget liv* gjorde hun en casestudie av fire høyt-presterende vg3-elevs kritiske blikk i møtet med kronikken «Mellom Syria og Sagene». Hun fant at de forbant kritisk lesing med kildekritikk i arbeid med egne tekster og at de hadde vansker med å være kritiske til teksten som berørte dem følelsesmessig. I tillegg fant hun at de hadde stor nytte av lærerstyrte hjelpespørsmål når de skulle lese teksten kritisk. Fagerheim (2020) konkluderte med at hjelp med lærerstyrte spørsmål vil være en døråpner inn i teksten som vil åpne opp for refleksjon og utvikling av kritisk literacy hos elevene.

Blikstad-Balas og Foldvik (2017) argumenterer også for at norskfaget bør åpne for en større tekstbredde, f. eks. tekster som er svakere faglig men populistiske eller tekster hentet fra dagliglivet (Blikstad-Balas og Foldvik, 2017 s. 38). Lise Gusfre Ims (2017) sin masteroppgave *En helt vanlig dag på Facebook. En analyse av norske partileders facebooksider* undersøker kritisk literacy i møte med multimodale digitale tekster fra Facebook. Hovedformålet med hennes studie var å belyse hvilket meningspotensiale disse tekstene har og hvordan disse tekstene kan ha didaktisk relevans i arbeidet med elevers kritisk literacy. Hun begrunnet tekstene som relevante for utvikling av elevers

kritisk literacy, fordi dette er makt-tekster som har stor påvirkningskraft. Dessuten er de multimodale og skaper mening ved hjelp av ulike semiotiske ressurser. Funn fra hennes studie viste at partilederne fremstilte seg selv som aktive og handlende på bilder, men omtalte andre personer statisk. Ims (2017) fant også at politikerne fremstilte seg selv med bruk av direkte blikkontakt. Hovedfunnet hennes var at kommunikasjonen på Facebook er en hybrid sjanger, fordi politikerne fremstilte seg både i en politisk og i en privat diskurs med tekst og bilder. Elever vil ha nytte av å møte slike tekster i utvikling av kritisk literacy, fordi de er hentet fra medier som elevene kan møte på fritiden og Facebook-tekstene kommuniserte både politiske og personlige ytringer i det samme mediet, noe som kan være vanskelig å skille.

Mitt prosjekt vil bidra til å drøfte noen didaktiske spørsmål i feltet kritisk lesing av de to tekstene fra Plan. Målet er å åpne for refleksjon i tekster som har flere hensikter og hvordan tekstene påvirker utviklingen i samfunnet. Ved å analysere hvordan Plan velger å bruke språklige strategier for å posisjonere seg gjennom bilder og tekst, vil jeg kunne utvikle spørsmål til elevers kritiske refleksjon. Jeg vil bidra med å gi verktøy elever trenger til analyse og vurdering av tekster som utøver makt i samfunnet og hvem som tjener på fremstillingen.

## **2.8 Humanitære organisasjoners kommunikasjon**

Noen masteroppgaver har tatt for seg kommunikasjonen til humanitære organisasjoner i dagens digitale tekstsamfunn. I forbindelse med mitt tekstutvalg vil jeg presentere noen funn fra masteroppgaver som vil være relevant for diskusjonen av mine funn. Felles for de humanitære bistandsorganisasjonene er at de arbeider med utfordringer som mennesker i nød lever under, som å sikre og lindre nød, og for humanitær beskyttelse grunnet krig og ulike katastrofer.

Magnus Olav Hjelles (2017) studie *Tru, håp og givarglede. Norske humanitære organisasjonar sine retoriske strategiar i møte med medlidenheitstrøttheit* har undersøkt retoriske virkemidler i kommunikasjonen for å motvirke medlidenhetstretthet, dvs. at publikum skal unngå å bli lei av å se hvordan de lidende blir fremstilt. Hjelles undersøker en kampanje fra hver av de fire organisasjonene Plan International Norge, Kirkens Nødhjelp, Norsk Folkehjelp og Amnesty Norge. Han ønsket å finne særtrekk i deres kommunikasjon gjennom å se på hvilke retoriske strategier de benytter for å håndtere mulig medlidenhetstretthet hos mottakerne. I tillegg har han gjennomført kvalitative semistrukturert intervju med kommunikasjonsansvarlige i organisasjonene. Funnene hans peker på tre felles retoriske strategier; de kommuniserer håp, de fokuserer på enkelhet og de kommuniserer resultater. Funnene i intervjuene tyder på at disse retoriske strategiene fra tekstanalysene har vært



benyttet nettopp for å motvirke negative hendelser med kommunikasjonen i media, som potensielt medlidenhetstretthet. Hjelles konklusjon er at slike retoriske strategier vil være positive for å fremtidig imøtekomme en mer omfattende mediehverdag og rask medieutvikling.

Kamilla Josefine Rudbergs masteroppgave (2019), *Kjendiser og lidelse i humanitær kommunikasjon. En retorisk analyse av to kampanjer rettet mot ungdom i Norge*, tar for seg kommunikasjonen til en humanitær bistandsorganisasjon. Hun undersøkte to kampanjer fra Flyktninghjelpen som ble formidlet på sosiale medier i 2018 rettet mot ungdom som målgruppe. Hun ønsket med denne studien å kartlegge strategier som ble benyttet i humanitær kommunikasjon og hvilke etiske utfordringer som fulgte med disse. Kampanjene benyttet blant annet kjendiser som kommunikasjonsstrategi. Rudberg (2019) fant i analysen at ingen av kampanjene viste at lidelse sto i sentrum. Hun fant også at kommunikasjonen fremstilte kjendisen som det virkemiddelet som i størst grad appellerte til målgruppas følelser, ved at de spilte på innlevelse eller hat. Hun mente at denne fremstillingen skal kunne motvirke «medlidenhetstretthet», eller mot å se mennesker i nød lide. På grunn av medieteknologien fant hun også at slik kommunikasjonsform viser at humanitær kommunikasjon er et felt i endring, og at det er viktig at organisasjoner skal ta i bruk nye måter å kommunisere på for å appellere og engasjere målgrupper i humanitære saker.

Benedikte Lea Runsbechs (2014) sin oppgave *Der nøden er størst. En analyse av Røde Kors sin redaksjonelle dekning av nød*, handler om hvordan organisasjonen Røde Kors' fremstiller sin redaksjonelle dekning av nød i publiseringsmaterieell fra deres nettside og medlemsblad i 2011 og 2012. Et av forskningsspørsmålene hun stilte, var hvilke former for makt som kommer til uttrykk i deres redaksjonelle arbeid gjennom materialet. Metodisk gjennomførte Runsbech (2014) en kritisk diskursanalyse av fire av deres artikler. Hun fant at organisasjonen Røde Kors utøvet makt ved å fremsette ofre for nød, og ved å fremsette den norske stat og verdenssamfunnet som mer eller mindre passive tilskuere til humanitær nød. Hun fant at Røde Kors påtok seg rollen som talerør for mennesker i nød ved at deres representanter, ved tilstedeværelse, ble gitt mest taleplass i artiklene. Hun argumenterte også for at de tok på seg en definisjonsmakt ved å skape en kontekst og fremstilling som satt Røde Kors sitt arbeid og tilstedeværelse i sentrum. I tillegg fant hun at Røde Kors satt seg selv som agens og den handlende parten i bistandsarbeidet, ved å fremsette seg selv som «eksperter» på nøden «de berørte» opplever. Hun mente at denne fremstillingen viste en underliggende ideologi om at Røde Kors er best egnet til å hindre og lindre nød, og implisitt fremgikk det at viljen og kunnskapen til å handle mer eller mindre var fraværende hos den norske stat og til en viss grad hos de lidende eller berørte (Runsbech, 2014, s. 103).

### 3 - Teoretisk rammeverk

I denne delen skal jeg presentere det teoretiske rammeverket for oppgava. Først gjør jeg rede for literacy og kritisk literacy som teoretisk felt. Videre presenterer jeg sosialemiotikk og systemisk-funksjonell lingvistikk som ligger til grunn for analysen av tekstutvalget. Mye av analyseverktøyene og metaspråket som er utviklet gjennom sosialemiotikken og den multimodale kritiske diskursanalysen er godt egna i skolen (Veum & Skovholt, 2020, s. 49-50).

#### 3.1 Kritisk literacy som teori

I det sosialkonstruktivistiske synet på språk og tekst, som ligger til grunn for denne oppgaven, er tekster et uttrykk for holdninger, verdier og ideologier, og ingen tekster er nøytrale. Derfor trenger vi evnen til kritisk literacy som lese- og tilgangskompetanse.

Literacy er både et utdanningspolitisk begrep og et forskningsområde. Den første betydningen er å være utdannet, og literacy-forskeren David Barton (Skaftun, 2009, s. 35) kan fortelle at begrepet stammer fra *literate* i betydningen «utdannet» eller «bokkyndig», eller i betydningen «fortrolig med litteratur», allerede i 1432. Begrepet literacy dukket opp først gang i 1883 (Barton, 1994, s. 20, i Skaftun, 2009, s. 35-36).

Nyere retninger i forskningen kalles *New Literacy Studies*, fra ca. 1970, med forskere som David Barton og James Paul Gee. Begge forsker innenfor den sosialkonstruktive tradisjonen, og de er opptatt av aktiviteter som inkluderer skrift og hvordan mennesker bruker skrift. I denne sosiokulturelle retningen interesserer man seg for hvordan tekster og språklig utvikling og kommunikasjon skjer i sosiale sammenhenger og at meningsskaping ikke kan studeres adskilt fra disse. Den sosiokulturelle tenkemåten bygger på idéen om at opplevd virkelighet er sosialt konstruert og mediert gjennom språklige og kulturelle praksiser, og på menneskers tekstlige og språklige handlinger i ulike kulturelle sammenhenger. Menneskers evne til å kunne benytte skrift, eller lesing og skriving i ulike sosiokulturelle kontekster fordrer tilgang til disse, fordi tekster og språklig kommunikasjon må ses i sammenheng med dem. Derfor forskes det like mye på konteksten og som på teksten, og på tekster og språk i bruk i nye literacy-studier (Blikstad-Balas, 2016, s. 18).

Den siste epoken inkluderer moderne tekstlige former som kombinerer tekst, bilde og lyd som er mulig grunnet digital teknologi (Skaftun, 2009, s. 37-38). I et moderne syn på literacy tar teorien utgangspunkt i det tekstmangfoldet og kommunikasjonsformene som har oppstått med den digitale teknologien. Det har oppstått et behov for å utvikle nye begreper som beskriver tekster med flere

meningsskapende ressurser enn skrift. Forskergruppen *The New London Group*, med forskere som James Paul Gee, Günter Kress, Norman Fairclough og Mary Kalantzis videreutviklet literacy i 1996 med begrepet *multiliteracies*. Bakgrunnen for dette var å få fram at literacy-pedagogikken må ta hensyn til at multimodale tekster skapes og konsumeres ved hjelp av flere representasjonsmåter pga. teknologiutviklingen, og det kreves et metaspråk og teorier for å benytte denne kompetansen (Skjelbred & Veum, 2013, s. 16).

Teoretiske tilnærminger til kritisk literacy har blant annet vært påvirket av tanker fra Frankfurterskolen, et forskningsinstitutt for samfunnsvitenskap grunnlagt i 1923, med sentrale bidragsytere som Thomas Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin og Jürgen Habermas. I denne retningen rettet de en skeptisk holdning til kultur og språk, og også til vitenskapelig tenkemåte og språk, som de så på som en forlengelse av samfunnets maktapparat døyvet folks kritiske sans (Grue, 2015, s. 37). De brukte ordet «kritisk sans» i betydningen av en detaljert og grundig vurdering og analyse av en ideologi eller teori, og formålet med deres samfunnskritikk var «å identifisere det som er galt i verden, og komme med forbedringsforslag» (Grue, 2015, s. 40). En annen teori som handler om kritisk tenking, er kritisk pedagogikk, og den har utviklet seg gjennom flere tiår. En pedagog som er sentral for denne er brasilianske Paulo Freire som var opptatt av at de undertrykte og fattige menneskene i samfunnet skulle kunne forstå og uttrykke sine meninger og dermed være med på påvirke og endre verden (Veum & Skovholt, 2020, s. 18). Han er kjent for uttrykket «reading the word and reading the world». Hans pedagogiske mål var at leseopplæring skulle romme de ideologiske perspektivene i verden for å kunne hevde seg med skrift. Sentralt i hans arbeide er at verden ikke er statisk og lukket system som mennesker skal tilpasse seg. Individet skal være subjekt i eget liv og stimuleres til å ta selvstendige valg for å kunne frigjøre seg fra undertrykkelse. «Empowerment» er nøkkelen (Freire, 2009, s. 12; Skaftun, 2009, s. 18).

### **3.2 Kritisk diskursanalyse**

Ved tekstorientert arbeid benyttes ofte *kritisk diskursanalyse* som tilbyr verktøy for å analysere hvordan ulike virkelighetsbilder er konstruert i teksten, og for å øve opp kompetansen for kritisk literacy (Veum & Skovholt, 2020, s. 18; Janks, 2010, s. 12-13). Det er en retning under paraplyen diskursanalyse. *Diskursanalyse* som vitenskapelig disiplin knyttes til Michel Foucault (Winter Jørgensen & Phillips, 1999, s. 21), og den rommer mange ulike tilnærminger til tekst og språk og hvordan mening skapes og danner grunnlag for vårt syn på verden og samfunnet. Diskursanalyse er en grunnleggende tverrfaglig vitenskapelig tilnærmingstype og brukes innen særlig samfunns- vitenskap og humaniora. Man analyserer meningsskaping og kommunikative praksiser på mikronivå i relasjon til samfunnsmessige og sosiokulturelle strukturer på makronivå. Felles for alle

er at «de undersøker hvordan mening skapes og konstrueres i vid forstand, og hvordan meningsskaping danner grunnlaget for vår kunnskap om og syn på verden og samfunnet» (Hitching & Veum, 2011, s. 22). Begrepet *diskurs* beskrives som en måte å bruke språk og handlinger på innenfor forskjellige sosiale domener. Det er mønsteret for hvordan vi uttrykker oss og handler innen forskjellige kontekster (Winter Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Å analysere diskurser er å undersøke hvilken mening språkbruk eller tekst får gjennom disse rammene (Bjørnhusdal, 2020, s. 160), og analysere de mønstrene som kommunikasjonen følger innenfor et sosialt domene (Winter Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9).

Kritisk diskursanalyse som retning oppsto rundt 1990 og er både en kompetanse, et teoretisk felt om hva tekster er og gjør og en metode for hvordan man kan analysere tekster. Den mest brukte forkortelsen er CDA<sup>4</sup>, fra Critical discourse analysis. Erkjennelsen om at tekst og samfunn er gjensidig påvirket av hverandre er sentralt i denne retningen (Grue, 2011, s. 118). Kritisk diskursanalyse har, som diskursanalyse, formål om å undersøke språkbruk og sosial praksis, men den vil være mer innrettet mot et problem eller en skjult agenda og har en mer systematisk tilnærming til tekst eller språkhandling (Machin & Mayr, 2012, s. 5). I CDA bidrar teorien til å forklare hvordan språk og samfunn påvirker hverandre, mens metoden brukes for å undersøke maktforhold i spesifikke samfunnsområder (Grue, 2011, s. 113). Innenfor retningen har forskere til felles et sosial-konstruktivistisk språksyn, en grunnleggende oppfatning at språket former og formes av samfunnet (Machin & Mayr, 2012, s. 4).

CDA har utviklet seg fra kritisk lingvistikk (Critical Linguistics, CL). Det er en teori om hvordan språk kan brukes instrumentelt for å skjule ideologiske aspekter i tekster, og at det derfor er viktig å lete etter de implisitte påstandene i tekster. Et annet argument i CL er at språket kan brukes for å opprettholde maktrelasjoner i samfunnet (Machin & Mayr, 2012, s. 2-3). CL beskriver primært strukturer i språket, mens CDA undersøker i tillegg hvordan og hvorfor tekster er produsert og hvilke ideologiske interesser tekster kan tjene (Skrede, 2017, s. 21). Formålet med CDA er kritisk bevisstgjøring av hvilke ideologier og maktforhold som skapes gjennom språkhandling og hvordan disse har påvirkningskraft i samfunnet. På et overordna nivå forsøker CDA å beskrive hvordan språket i bruk uttrykker ulike verdensbilder og ideologier, og at språket sjelden uttrykker en nøytral virkelighetsbeskrivelse. Virkelighetsbildet kommer ofte til uttrykk i tekstene ved hjelp av detaljer i språket som leseren normalt ikke er oppmerksom på (Fairclough, 2008, s.120; Machin & Mayr, 2012, s. 5). Språkbruk er farget av ulike ideologier og er i virkeligheten kulturelt, historisk og politisk

---

<sup>4</sup> I teksten brukes CDA for kritisk diskursanalyse

betinget (Grue, 2011, s. 112). Her er man særlig opptatt av hvordan makt og ideologi gjennom tekst kan påvirke sosiale identiteter, relasjoner og oppfatninger om verden. Typisk er man opptatt av å analysere sosiale problemer, som sosial urettferdighet, kjønn, rasisme, eksklusjon eller marginalisering (Skrede, 2017, s. 21-22).

En kritisk lesing vil si å avdekke makt i en tekst (Skovholt & Veum, 2014, s. 37). Maktbegrepet i CDA er den type makt som ligger i det usagte, den type makt som «å få andre til å ønske det samme som deg selv» ved å påvirke, forme og bestemme (Luke, 2005, s. 27, i Skrede, 2017, s. 29). Foucault påpeker at makten ikke nødvendigvis ligger hos tekstens aktører, men i hvordan kommunikasjonen blir fremstilt, f. eks. i språkstrukturer, sjangre eller tekster som ulike institusjoner skaper (Winter Jørgensen & Phillips, 1999, s. 23). Tekster kan ha makt ved at de gjentar, bekrefter eller kvalifiserer en bestemt ideologi i en bestemt sammenheng. Måten makten kommer fram på er ved at den fremstiller ideologier som leseren deler eller tar for gitt, som nøytrale (Berge, 2003, s. 32). F. eks. kan det være utfordrende å registrere hvordan en tekst spiller på stereotypier eller verdier som virker sannsynlige for oss.

### 3.2.1 Faircloughs kritiske diskursanalyse

En teoretisk og metodisk retning som har vært sentral for kritisk literacy for tekster, er Faircloughs kritiske diskursanalyse (Fairclough, 1992, 2003), (Veum & Skovholt, 2020, s. 18). Den britiske lingvisten Norman Fairclough er særlig kjent for sitt bidrag til CDA omkring 1990 (Bjørnhusdal, 2020, s. 165). Fairclough var opptatt av hvordan språket har en sosial funksjon og er både påvirket og medvirker til sosiale og kulturelle endringer i samfunnet og bygger på Michael Hallidays funksjonelle språksyn (Fairclough, 2008, s. 125). I tillegg til Foucaults teorier bygger Faircloughs teori på den sovjetrussiske tenkeren Mikail Bakhtins teori om det intertekstuelle og flerstemmige ved tekster og diskurser. Dette bygger på dialogismen, som betyr at kommunikasjon alltid er rettet mot noen (Hitching & Veum, 2011, s. 23-24). Tekster forstås som sosialt konstruerte og mening skapes og forstås i sosiale praksiser, og de både reflekterer og produserer ideologier i samfunnet. I kritisk diskursanalyse vil en derfor kombinere tekstanalyse med teori som kan relateres til den kulturkonteksten teksten er oppstått i (Fairclough, 2008, s. 121; Hitching & Veum, 2011, s. 23). Faircloughs tilnærming er opptatt av store samfunnsmessige strukturer og trekker på teoretikere som Michel Foucault, Jürgen Habermas, Pierre Bourdieu, som ser språk som påvirket av materiell og sosiale strukturer, samtidig som disse strukturene kan endres av språkbruk (Burr, 2015, s. 25 i Skrede, 2017, s. 12).

### 3.3 Sosialemiotikk

Begrepet *sosialemiotikk* knyttes til den australske språkforskeren Michael Halliday. Teorien ble grunnlagt av Halliday i 1978 og han lanserte begrepet sosialemiotikk med boka *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning* (Berge, 1998, s. 18). Hallidays grunntanke er at språkbruk er funksjonell og at mennesker bruker språk for å oppnå en mening i en konkret sammenheng. I sitt studium tar Halliday utgangspunkt i at mennesker er sosiale vesener og samhandler med andre mennesker og omverdenen. Når mennesker samhandler forholder de seg til faktiske eller mulige verdener og reflekterer over dem (Berge, 1998, s. 23).

Semiotikk defineres som studiet av tegn og Halliday (1998) bruker semiotikk om å studere tegnsystemer, eller studium av mening. Med sosialt system fremhever Halliday begrepet kultur som et system av mening. Halliday anser meningsskaping som en sosial prosess og undersøker hvordan språk får mening i sosial kultur. I sosialemiotikken bruker man termen mening i stedet for tegn, og man anser språk som et meningsskapende system og en ressurs for å skape mening i bestemte sammenhenger. Man undersøker hvilket potensial de semiotiske tegnene har for å skape mening i en konkret sosial sammenheng eller kontekst (Halliday, 1998, s. 67-68). Sosialemiotikken skiller seg fra den tradisjonelle lingvistiske semiotikken, grunnlagt av lingvisten Noam Chomsky, en retning hvor man ser på språk som koder som har en fast betydning, og hvor man studerer tegnenes betydning og form som utgjør prinsippene for den formelle grammatikken (Hitching & Veum, 2011, s. 33). Halliday har utvikla den systemisk-funksjonelle lingvistikken (SFL) som et viktig alternativ til den tradisjonelle, strukturelle lingvistikken. I sosialemiotikken brukes begrepene semiotiske ressurser og meningspotensial og man betrakter språk som mening og tekster som meningsenheter. For å skape mening tar mennesker i bruk forskjellige semiotiske ressurser (van Leeuwen, 2005, s. 4). Ofte består tekster av mer enn verbaltekst. Halliday åpner derfor for et utvidet tekstbegrep, hvor ulike semiotiske ressurser som bilder, layout, grafer, lyd, gester osv. får mening (Hitching & Veum, 2011, s. 33). Tekster realiserer mening i samspillet de semiotiske ressursene (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 24). Fairclough (2008) understreker at det er nødvendig med multimodal kunnskap, og at tekst-analyser må inkludere analyser av layout, fotografier, samt film og lyd, for å undersøke hvordan disse interagerer med verbalspråket for å skape mening (Fairclough, 2008, s. 126).

Halliday var mest opptatt av verbalspråket som mening, men fra slutten av 1980-tallet utviklet studentene hans, bl.a. Gunther Kress og Theo van Leeuwen teorien til å også gjelde andre semiotiske ressurser.<sup>5</sup> Teorien kalles *multimodal kritisk diskursanalyse* og knyttes ofte sammen med Kress og

---

<sup>5</sup> Semiotiske modaliteter er også et kjent begrep for semiotiske ressurser.

van Leeuwens utgivelse av *Reading Images. The Grammar of Visual Design* (2006) (Kress & van Leeuwen, 2006; Skrede, 2017, s. 90). Teorien kaller de for en «visuell grammatikk». Det er en videreutvikling av SFL og inkluderer flere ulike type modaliteter som bilder, grafikk og lyd. De fremhever også at den visuelle grammatikken er kulturelt betinget på samme måte som SFL (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 4). Multimodalitet skaper mening p.g.a. samspillet mellom de ulike modalitetene eller uttrykksmåtene (Løvland, 2007, s. 20-23). Kort sagt er hensikten med multimodal kritisk diskursanalyse å vise hvordan de ikke-verbale semiotiske ressursene kan få meningsskapende funksjoner (Machin & Mayr, 2012, s. 9). De ulike semiotiske ressursene har ulike egenskaper og representerer ulike betydninger i samspillet med de andre ressursene i teksten og med konteksten. Hver ressurs eller modalitet har ulike fortrinn og begrensninger, som med fagterm kalles «modal affordans» (van Leeuwen, 2005, s. 274). For eksempel har tekst og fotografi har hver sin mulighet og begrensning til å uttrykke mening i en kontekst (Maagerø & Tønnesen, 2014, s.24-25).

### 3.3.1 Hallidays tre metafunksjoner

Et sentralt aspekt ved SFL er også at språket er flerfunksjonelt, dvs. at språket skaper mening gjennom tre dimensjoner samtidig. Halliday kaller dette for metafunksjoner, den *ideasjonelle*, den *mellompersonlige* og den *tekstuelle metafunksjonen*. Den ideasjonelle metafunksjonen viser hvordan språket konstruerer virkeligheten og representerer handlinger over visse omgivelser. Halliday kaller dette for representasjon i forhold til virkeligheten. Denne språkfunksjonen representerer ting, handlinger og hendelser. Den representerer et innhold som forteller noe om verden (Maagerø, 2005, s. 100). Ved å analysere hvordan den ideasjonelle metafunksjonen realiseres i en tekst, innebærer at man dekonstruerer innholdet i en påstand for å undersøke underliggende ideologier og holdninger som tekstskaperen har til sitt virkelighetsbilde (Veum & Skovholt, 2020, s. 35). Mennesker tolker erfaring ulikt, og når vi skal beskrive vårt verdensbilde tar vi bevisste valg ut fra hva vi ønsker å oppnå med teksten i den gitte aktiviteten, og de språklige valgene har får konsekvenser for hvilket virkelighetsbilde som blir skapt (Skovholt og Veum 2014, s. 51). Videre viser den mellompersonlige funksjonen til hvordan teksten skaper og opprettholder relasjoner og roller mellom deltakerne i kommunikasjonen. Halliday sier at tekster er rettet mot et publikum. På samme tid som en ytring forteller oss noe om verden, er den en kommunikativ handling mellom tekstskaper og -mottaker. Den mellompersonlige funksjonen konstruerer meninger som etablerer sosiale forhold som uttrykker tekstskaperens holdninger og vurderinger (Maagerø, 2005, s. 135).

Den ideasjonelle og den mellompersonlige språkfunksjonen er språklige manifestasjoner for å forstå omgivelsene og handle i forhold til andre i disse omgivelsene. Den tekstuelle funksjonen brukes for

å bringe sammenhenger i teksten på bakgrunn av de andre to metafunksjonene (Maagerø, 1998, s. 34). Den viser hvordan tekster henger sammen som meningsbærende gjennom de ulike semiotiske ressursene (Hitching & Veum, 2011, s. 33).

### 3.3.2 Tekst og kontekst

I sosialsemiotikken er en tekst kommunikativ og funksjonell, og den bidrar til sosial utveksling av mening (Berge, 1998, s. 74-75). En tekst blir alltid til i en kontekst, meningen realiseres sammen sosiale, kulturelle og historiske faktorer. Kontekst er rammen som omgir teksten der den oppstår. I følge Halliday må man forstå konteksten for å forstå språkbruk (Maagerø, 2005, s. 37). Kontekst definerer Halliday som andre tekster som ledsager, eller er «med» teksten, det er rammer som teksten utfolder seg i (Halliday, 1998, s. 69).

Halliday redegjør for to typer kontekster, *situasjonskontekst* og *kulturkontekst*. Kulturkonteksten er definert som det sosiale og kulturelle miljøet tekster blir til i, og situasjonskonteksten er den konkrete her-og-nå-situasjonen hvor meningen skapes. Kontekstbegrepene er inspirert av arbeidet til antropologen Bronislaw Malinowski som, etter sine språkstudier på Trobriand-øyene i Stillehavet, påpekte at det ikke var mulig å forstå språket hvis man ikke visste noe om de omgivelsene som språket ble ytret i. Et språk blir forstått med bakgrunn i sosiale praksiser samtidig som den konkrete situasjonen er en del av den større kulturelle konteksten. Språkforsker John Firth og Halliday videreutviklet Malinsowkis kontekstbegrep. Firth mente at teksten også kan fortelle noe om konteksten. Halliday argumenterer for at både tekst og kontekst står i et dynamisk samspill (Halliday, 1998, s. 69-73). Konteksten hjelper oss i meningsskapingen, den bidrar til å redusere mange-tydigheten i språket fordi vi tolker og forstår ytringer på en bestemt måte innenfor en bestemt kontekst (Maagerø & Tønnesen, 2014, s.70-71). Men selv om Halliday erkjenner dette samspillet mellom tekst og kontekst, trekker han ikke kulturkonteksten inn sin tekstanalysemodell, men overlater den til samfunnsforskere. På denne måten tar Hallidays kontekstmodell utgangspunkt i situasjonskonteksten, som Firth utvikla. Denne modellen skisserer de tre kontekstvariablene *felt*, *relasjon* og *mediering* (Veum, 2008, s. 20). Det er disse tre variablene som har betydning for språkvalgene. Variabelen *felt* dreier seg om selve aktiviteten som foregår i situasjonen, eller emnet det snakkes om. Variabelen *relasjon* dreier seg om forholdet mellom deltakerne i kommunikasjonen, og *mediering* innebærer hvilken funksjon språket og mediet har (Maagerø, 2005, s. 43).

### 3.3.3 Kulturkontekst

Kulturkonteksten er de konvensjonelle ressursene og begrensningene vi har som deltakere i ulike kulturelle fellesskap og som skaper et kulturelt bakteppe for teksten (Svennevig, 2009, s. 150). Både



tekst og situasjonskontekst er del av kulturkonteksten. Alle samfunn er bærere av ulike kulturelle verdier. De overordna samfunnsmessige forholdene kan være knytta til blant annet økonomiske, politiske, sosiale og historiske forhold (Skovholt & Veum, 2014, s. 22). Kulturhistoriske rammer er av betydning for meningsskapingen. Hver gang mening skapes og uttrykkes i ulike situasjoner, har denne innvirkning på kulturkonteksten som også vil påvirke den slik at den endres over tid (Maagerø & Tønnesen, 2014, s.71). For eksempel har teknologisk utvikling innvirkning på hvordan tekster kan realiseres og distribueres. I vår tidsepoke har antallet av tekster publisert i digitale kanaler økt. Teknologiutviklingen har endret våre muligheter for å skape mening, for eksempel har det blitt en konvensjon å publisere ulike tidsskrifter og aviser digitalt i tillegg til eller i stedet for trykkede papiirutgaver, og leserne leser dem ofte på skjerm. Teknologien har også medført at tekster spres raskere og i flere digitale medier, for eksempel sosiale medier som Facebook, Twitter og Instagram (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 71). At kommunikative handlinger blir konvensjonaliserte innenfor kulturen fører til at det dannes mer eller mindre standardiserte handlingsmønstre knyttet til dem (Svennevig, 2009, s. 151). Endrede kulturelle rammer endrer også normene for språkbruk og kommunikative mønstre. I et samfunn finns det et system av holdninger og verdier som vil danne virkelighetsoppfatningen vår, vår ideologi. Dersom tekster som tidligere var formelle bruker medier og språkbruk som er mer hverdagslige, har det skjedd det som Fairclough (1995) kaller en *konversasjonalisering*. Han forklarer dette som et uttrykk for sosiale og kulturelle endringer som har foregått i media over tid, hvor skillet mellom privat og offentlig kommunikasjon har gradvis blitt mindre (Fairclough, 1995, s. 10). Hvis institusjoner og organisasjoner bruker språket mindre formelt og nærhetsskapende innebærer at de nærmer seg en privat diskurs (Svennevig, 2009, s. 153). I tillegg forklarer Fairclough (1995) at skillet mellom offentlig og privat diskurs tenderer til å bevege seg mot mer «underholdning» og bli mer markedsført (Fairclough, 1995, s. 10).

Innenfor sosialemiotisk tekstbeskrivelse knyttes sjangerbegrepet til kulturkonteksten (Eggins 1994; Martin 1984, i Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 73). Maagerø (2005) definerer sjanger som «en målrettet sosial aktivitet som vi engasjerer oss i som medlemmer av en kultur». Når kommunikasjonssituasjonene gjentar seg skaper de visse verdier og vi knytter meninger til disse fordi de er funksjonelle for oss, letter kommunikasjonen og hjelper oss i samspillet med andre. Men sjangrene er ikke statiske. Sosiale og kulturelle rammer utvikles gjennom tiden og nye kommunikasjons- og samhandlingsmønstre oppstår (Maagerø, 2005, s. 63ff). Digitale medier har ført til at det har oppstått nye mønstre og konvensjoner for kommunikativ handling. For eksempel bygger bloggen på dagboksjangeren og Facebook er inspirert av minneboka eller «venneboka» (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 73). Sjangerkunnskap er viktig i kritisk tekstanalyse fordi tekster kan bruke sjangertrekk fra andre tekster med høy troverdighet og dermed bryte konvensjoner for å kunne skjule målet med

kommunikasjonen. For eksempel hvis en reklametekst likner en journalistisk tekst, vil dette skape forventninger for leserne og mulig skjule forståelsen av formålet. Forfattere gjør sine grep når de skaper fremstillingen (Roe et al., 2018, s. 21-22).

### 3.3.4 Situasjonskontekst

Situasjonskonteksten er den spesifikke situasjonen som en tekst skapes og uttrykkes i. Den bidrar til at tekstskaper og mottaker forstår den meningen teksten kommuniserer i den bestemte situasjonen. Tekstens omgivelser vil virke inn på språkvalg, og hvordan disse språkvalgene påvirker lesernes tolking (Maagerø, 1998, s. 37). Situasjonskonteksten er de konkrete her-og-nå-rammene for hvordan en tekst blir produsert og fortolket. Her vil valg av medier være av betydning. Marshall McLuhan uttalte i 1964 innen medieforskningen: «The medium is the message». Argumentet hans var at forståelse av teksten må ses i sammenheng med mediet (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 38). Kress påpeker i sin bok *Literacy in the New Media Age* (2003) at literacy i et moderne kommunikasjonssamfunn krever kompetanse med å beherske de ulike semiotiske ressursene, produksjonsmidlene vi har til rådighet og kanalene vi bruker for å spre meningene (Kress, 2003, s. 23, i Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 15). Derfor kan man ikke utelukke og trekke inn ulike medier i en kontekstanalyse. Det gjelder både de primære mediene som tale, skrift og bilder, og de sekundære, f.eks. brosjyrer, aviser, eller ulike sosiale medier. Rammebetingelsene for hvordan tekster skapes og tolkes bestemmes også ut fra om deltakerne i samhandlingen kan se eller høre hverandre, i hvilken grad av relasjon deltakerne har til hverandre, hvilken rolle deltakerne har og hvor og når teksten skal leses (Svennevig, 2009, s. 147-148).

## 4 - Metode

I denne delen skal jeg presentere vitenskapsteoretisk utgangspunkt. Jeg vil gjøre greie for metodisk tilnærming og valg av datamateriale. Videre vil jeg gjøre greie for min forskerrolle og drøfte etterprøvbarehet. Til sist i kapittelet presenterer jeg en analysemodell som ligger til grunn for oppgavens forskningsspørsmål.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Den metodiske tilnærmingen er kvalitativ og tolkingsbasert, og tilnærmingen bygger analyse-redskaper og metoder innenfor sosialsemiotikk, og utgangspunktet bygger på følgende grunnprinsipp: forståelse og fortolkning av menneskeskapte tegn. Jeg vektlegger meningsskaping i språkbruk i kontekst og analyseredskaper fra CDA og sosialsemiotikk (Veum, 2008, s. 62-63). CDA er en form for samfunnsrettet språkforskning, og en metode som undersøker hvordan tekster er forma av makt og ideologi og hvordan de kan påvirke oppfatninger og relasjoner i samfunnet (Fairclough, 1992, s. 12; Grue, 2011, s. 118). Målet er å avdekke de underliggende diskursene som er innebygde i teksten ved å undersøke tekstskaperens valg av ord og tekstutforming (Machin & Mayr, 2012, s. 20, 25).

Utgangspunktet for min forskning er det sosial-konstruktivistiske vitenskapsteoretiske synet om at virkeligheten er konstruert og skapes i interaksjon mellom mennesker og preger de resultatene som kommer frem. Kunnskap er ikke noe gitt, men konstrueres sosialt og av kontekst (Thagaard, 2018, s. 40). Synet bygger også på dialogismen, hvor man betrakter at kommunikasjon er rettet mot andre og må betraktes som grunnleggende sosialt. Sentralt i dialogisme er samhandling og sammenheng mellom kontekst, språk og interaktivitet (Hitching & Veum, 2011, s. 24-26). Innenfor sosial-konstruktivismen står forholdet mellom språk, virkelighet og sannhet sentralt. Synet bygger på at mennesker er språkavhengige. Språkbruk er avgjørende for hvordan vi forstår oss selv og verden. Hvordan sosiale virkeligheter blir konstruert kan avdekkes gjennom å analysere språket i bruk (Hitching og Veum 2011, s. 31). Man studerer hvilke verdensbilder som konstrueres. Det finnes flere tilnærminger til sosialkonstruktivisme, og i CDA er man opptatt av hvordan diskurser er med på å konstruere verdensbilder (Winter Jørgensen & Philips, 1999, s. 15).

### 4.2 Kritisk diskursanalyse som kvalitativ metode

Kvalitativ metode egner seg for å fordype seg i et sosialt fenomen eller gjennom analyse av en tekst og visuelle uttrykksformer ved å gå i dybden (Thagaard, 2018, s. 15). CDA blir kategorisert under en kvalitativ metode (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 135ff, 221ff). Ved å bruke

denne metoden kan man undersøke hvordan forholdet mellom språk og virkelighet kommer til uttrykk i en tekst, for på den måten å kunne avdekke de forholdene vi tar for gitt eller stiller oss nøytrale til, er uttrykt gjennom språk, tekst og diskurs (Johannessen et al., 2010, s. 221-222f).

#### 4.2.1 Faircloughs modell for tekstanalyse

Normann Fairclough har utviklet en modell basert på det sosialkonstruktivistiske vitenskapssynet ved å kombinere sosiale og kulturelle analyser med tekstnære analyser (Fairclough, 1992, s. 81; 2008, s. 119). Forholdet mellom tekst og samfunn påvirker hverandre gjensidig, og metoden blir i dag oppfattet som en tverrfaglig forskningstradisjon som blir benyttet innen ulike filosofiske og lingvistiske fag. Faircloughs modeller basert på Hallidays sosialesemiotikk og SFL (Veum & Skovholt, 2020, s. 19).

I Faircloughs CDA har tekster tre dimensjoner:

- Tekster er sosiale hendelser: En tekst har en meningsbærende funksjon som inkluderer alle sosiale praksiser som involverer bruk av tegn og tegnsystemer, og man kan analysere språk lingvistisk. Her gjør han bruk av Hallidays SFL.
- Tekster er bærere av sosiale strukturer: Sosiale strukturer er samfunnsmessige rammer som gir muligheter og avgrensninger for handlemåtene våre. Man undersøker tekstens kontekst.
- Tekster er diskurser: Språket er knyttet til en sosial praksis. Det dialektiske forholdet mellom tekst som sosial hendelse og sosial struktur er formidlet gjennom en sosial praksis hvor en kan analysere spor ulike diskurser, f. eks. ved å se på normer for språkbruk og sjanger i produksjon og fortolkning av tekster.

(Fairclough, 2008, s. 121ff; 2003, s. 23ff; Skrede, 2017, s. 29ff)

Min tekstanalyse er basert på Faircloughs modell med noen tilpasninger inspirert av Veum (2011). Veums analysemodell betrakter de tre dimensjonene som fortolkninger gjennom tre prosedyrer som påvirker hverandre gjensidig. Først foretar man en beskrivelse av kontekstuelle rammer (tekstenes makronivå), deretter en næranalyse av tekstene på mikronivå basert på Hallidays SFL. Til slutt kobles funn fra næranalysene opp mot kulturkonteksten for å kunne si noe om mulig innvirkning på samfunnet (Veum, 2008, s. 94-95; 2011, s. 92).

### 4.3 Etterprøvbarehet

Validitet handler om hvor gyldige eller troverdige og hvor relevante dataene er (Johannessen et al., 2010, s. 69f, 357). Faircloughs CDA har vært utsatt for kritikk ved at man ikke kan analysere diskurser på en nøytral måte, uten at forskeren bringer inn egne interesser og verdier (Widdowson, 2004, s. 1995, i Hitching & Veum, 2011, s. 20). Tekstene jeg undersøker er samtidstekster. De er sosialt konstruerte, og jeg er en del av denne sosiale verdenen. Derfor er det ikke mulig å gjøre

objektive beskrivelser, men heller å forstå. Funnene mine blir til gjennom en hermeneutisk sirkel, en prosess hvor jeg forstår og fortolker den mening som skapes utfra en helhetsforståelse til delforståelse og til ny helhetsforståelse. Den hermeneutiske metoden er sentral i kritisk diskursanalyse fordi jeg beveger meg mellom samfunnsnivå og tekstnivå (Hitching & Veum, 2011, s. 19). Faren for subjektive tolkninger og såkalt «cherry-picking» kan gjøre metoden mindre etterprøvbar ved at jeg plukker ut momenter jeg synes er interessante og forhåndsantakelser. For å gjøre min undersøkelse mest mulig valid vil jeg gjøre rede for prosedyren eksplisitt og transparent ved å vise analysekategorier og teoretiske begreper. Jeg har også beskrevet hvilke kriterier mine tekster er valgt ut fra. For å kunne utforme relevante spørsmål til kritisk lesing i en didaktisk drøfting, er jeg nødt til å foreta en slik tekstanalyse. Min analyse vil være åpen for å ikke virke normativ. Jeg presenterer min analysemodell med beskrivelser av utvalgte analysekategorier til slutt i dette kapittelet.

#### **4.4 Forskerrollen**

En kvalitativ metodes sårbarhet er forskerens egen tolkning. Som diskursanalytiker bør man ideelt sett være i stand til å forstå den kulturen man forsker på i et deltakerperspektiv og i et tilskuerperspektiv og reflektere over dette (Hitching & Veum, 2011, s. 21). Som forsker må jeg forstå den kulturen tekstene er skapt i, samtidig som jeg tolker adferden til de som kommuniserer. Jeg som forsker og privatperson er en del av virkeligheten jeg undersøker. Jeg befinner meg både innenfor og utenfor undersøkelsesobjektet mitt. Forståelsesrammen min er ikke knyttet til noen spesiell kompetanse for feltet bistand, ikke annet enn at jeg forstår deltakerens ideologiske syn om at det finnes mennesker i vår verden som ikke har tilfredsstillende dekking av grunnleggende behov pga. fattigdom og ulike katastrofer. Tilskuerperspektivet mitt er preget av interesse for ulike annonser og reklamer og hvordan de er språklig fremstilt, og min rolle som masterstudent i norsk. I tillegg har jeg en viss kompetanse og interesse for markedskommunikasjonens utvikling i samsvar med utviklingen av nye digitale medier, gjennom utdanning og som faglærer. Fordelen ved å ikke ha god kjennskap til normer innenfor bistandsfeltet, gjør at jeg kan studere meningsskapingen med distanse, enn ved at jeg har opparbeidet meg eller internalisert normene slik at de virker allmenngyldige og naturlige. Ved at jeg ikke har mye bakgrunnskunnskap om bistand kan jeg betrakte den kommunikative begivenheten gjennom et kritisk perspektiv som jeg gjør ved å selv foreta en kritisk diskursanalyse ved å innta både deltaker- og tilskuerperspektiv. Dette krever en kritisk men samtidig åpen refleksjon av meg.

## 4.5 Medietekster som analyseobjekt

Janks (2010) argumenterer for at alle tekster er gjenstand for kritisk lesing ettersom de fremstiller ulike perspektiver på virkeligheten (Janks, 2010, s. 61). Vanlige tekster man analyserer i CDA er ulike institusjonelle tekster som politiske taler, nyhetstekster, reklamer, lærebøker og tekster som publiseres på internett og i sosiale medier. Dette er tekster som når ut til et stort publikum og sammenheng mellom språk, makt og ideologi er ofte «skjult» (Machin & Mayr 2012, s. 5). Disse ulike medietekster er en type funksjonell sakprosa (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 16). Slike tekster bidrar i stor grad til å konstituere en bestemt oppfatning av virkeligheten og er sjelden nøytrale. I tillegg regnes de for følsomme og heterogene og er ofte preget av flere diskursive stemmer (Fairclough, 2008, s. 128). F. eks. kan fremheving av nærhet og personlighet som vi ofte ser i sosiale medier ses i sammenheng med en individualistisk diskurs (Fairclough, 1995, s. 147).

## 4.6 Valg av tekster

I denne oppgaven undersøker jeg hvordan Plan kommuniserer sin beskrivelse av virkeligheten. Dette er institusjonelle tekster fra en global humanitær organisasjon, de når ut til mange lesere og vil derfor karakteriseres som tekster som distribuerer makt i samfunnet (Machin & Mayr, 2012, s. 5). Mitt empiriske grunnlag er to tekster som er hentet fra deres norske nettside, [www.plan-norge.no](http://www.plan-norge.no). Valget er basert på disse kriteriene: Jeg ønsket å finne tekster som er relevante for å arbeide med å utvikle kritisk literacy i klasserommet. Jeg ønsket også å finne medietekster fra samtiden som utøver makt i samfunnet. Dessuten ønsket jeg å benytte empiri som er lett tilgjengelig for offentligheten og som kan karakteriseres som funksjonell sakprosa. Tekstene er egnet for å undersøke språklige konstruksjoner av hvordan personer og forhold fra en fattigere del av verden fremstilles og hvem som tjener på dette. Samtidig er tekstene dagsaktuelle og treffer en bred målgruppe. De er multimodale, digitale, og den ene teksten er delt i sosiale medier og deling i sosiale medier er vanlig i dag. I tillegg har en annonse fra fadderorganisasjonen Plan, «Barnebrud» vært gitt til eksamen for vg3 i 2015. Dette er autentiske tekster fra en organisasjon og tekstene tar opp viktige verdier i verdenssamfunnet som fattigdom, sult og urettferdighet. Disse tekstene kan være øvelse for elevene ved at språklige framstillinger ikke er nøytrale.

Datamaterialet er kun to tekster. Jeg ønsker å undersøke hvordan Plan posisjonerer seg gjennom disse to tekstene for å kunne si noe om disse tekstenes mulige innvirkning på samfunnet. Jeg er derfor ikke ute etter å trekke konklusjon over hva som er typisk for organisasjonen Plan sine tekster generelt. Utvalget er basert på at jeg ønsket å finne to tekster med ulik vinkling til formålet, dvs at jeg har gjort et strategisk utvalg. Den første teksten, «Rent vann ga mer leksetid. Og leketid», valgte jeg fordi den

har sjangertrekk som reportasje og kan karakteriseres som innholdsreklame. Denne teksten plukket jeg strategisk ut i august 2020 fra Plan sin nettside, hvor jeg undersøkte om den oppfylte mine kriterier som analyseobjekt. Den andre teksten, «– Vi betyr noe for hverandre», valgte jeg fordi den bruker en influencer som talsperson for Plan sitt formål. Denne teksten plukket jeg ut noe senere, i januar 2021. Kriteriene for denne utvelgelsen var at jeg ønsket å finne en tekst hvor det var benyttet en kjent person i Norge. Tekstene lagret jeg ved lenker og skjermdumper. Jeg noterte også hvordan man navigerer for å finne tekstene på nettsiden. I min analyse har jeg plukket ut disse to tekstene fra flere tekster som er tilgjengelig på Plan sin nettside. I teksten «– Vi betyr noe for hverandre» finnes også en video som jeg ikke velger å analysere, da det vil kreve flere analysekategorier i forhold til denne oppgavas omfang. Videre i oppgave vil jeg navngi teksten «Rent vann ga mer leksetid. Og leketid» for tekst A) og teksten «– Vi betyr noe for hverandre» for tekst B).

## 4.7 Analysemodell

Jeg skal gjennomføre en CDA for begge tekstene i mitt materiale som videre skal legge grunnlag når jeg skal utforme didaktiske spørsmål i elevers arbeid for utvikling av kritisk literacy. Analysen er strukturert innenfor CDA og etter Hallidays SFLs metafunksjoner (jf. 3.3.2, 3.3.3, 3.3.4). Halliday bringer ikke kulturkonteksten inn i modellen, men det er allikevel nyttig å undersøke tekstene i lys av større samfunnsmessige rammer. Valgene av analysekategoriene er gjort utfra hvordan jeg tenker å få svar på mitt forskningsspørsmål. Jeg vil først beskrive hvilke kontekstuelle rammer for gjelder for begge tekstenes makronivå, før jeg analyserer tekstenes mikronivå etter følgende modell:

Analytiske hovedkategorier	Analysespørsmål	Analytiske underkategorier
Beskrivelse av kulturkontekst. Beskrivelse av situasjonskontekst	<i>Hvilke kontekstuelle rammer påvirker tekstene?</i>	Kulturkontekst Situasjonskontekst
Representasjon av virkelighet	<i>På hvilken måte presenterer Plan virkeligheten i tekstene?</i>	Verbal framstilling: Kategorisering av ordvalg Nominalisering Visuell framstilling: Kontekstualisering / dekontekstualisering
Framstilling av relasjoner	<i>Hvordan blir relasjoner fremstilt mellom Plan og mottakere?</i>	Verbal framstilling: Språkhandlinger Stemmer Visuell framstilling: Bildeutsnitt (nærhet/distanse)
Konstruksjon av struktur	<i>Hvordan har Plan organisert tekstene på nettsiden?</i>	Verbal og visuell framstilling: Sjanger Komposisjon

Tabell 1: Analysemodell

#### 4.7.1 Kultur- og situasjonskontekst

En tekst oppstår aldri ut av intet, «den realiseres alltid i en kontekst» (Maagerø, 2005, s. 39).

Kontekst er det som omgir teksten der den oppstår, men er begrenset til det som kan sies å være et relevant bakgrunnstappe for produksjon og forståelse av teksten (Svennevig, 2009, s. 143).

Det kan være utfordrende å avgrense hvilke forhold som skal inngå i kulturkonteksten. I undersøkelsen av *kulturkonteksten* av et datamateriale blir en nødt til å gjøre noen valg, kulturkonteksten kan aldri bli helt fullstendig. Gee (2011) kaller dette «the frame problem» (Gee, 2011, s. 67). I mine tekstanalyser vil jeg undersøke hvordan utviklingen av humanitær bistand, og digitale medier legger rammer for meningsskaping og -tolking av tekstene. I min analyse av den konkrete *situasjonskonteksten* vil det være det spesifikke som inngår i situasjonen der web-redaksjonen til Plan Norge produserer tekstene, hvem tekstene er rettet mot, hvilke formidlingskanaler som tas i bruk og hvordan språket brukes. De to tekstene i mitt materiale er begge henta fra samme nettside, de er rettet mot de samme leserne og er utformet som skriftlig tekst på web-siden. Plasseringen på nettsiden er ulik, og den ene teksten er spredd i flere kanaler.

#### 4.7.2 Representasjon av virkelighet (den ideasjonelle metafunksjonen)

En tekstskaper har flere valg for å fremstille virkeligheten og temaet i en sak. Ulike semiotiske ressurser brukes for å fremstille virkeligheten. Hvordan verbalspråk og bilder blir brukt som representasjon kan avdekke ideologier og holdninger i verden. I analysen undersøker jeg *kategorisering av ordvalg* og *nominaliseringer* av de verbale ressursene, og *kontekstualisert/dekontekstualisert* framstilling.

Valg av ulike ord og setningsgrammatikk vil bli knytta til den virkeligheten og erfaringen tekstskaperen har, og dermed være bærere av tekstskapers ideologi og makt (Maagerø 2005, s. 100). Ordvalg i tekster kan fortelle hva slags holdning tekstskaperen har til det budskapet som formidles i teksten (Machin & Mayr, 2012, s. 30; Skovholt & Veum, 2014, s. 55). Mange ord bidrar til å kategorisere saksforholdet og forfatteren har flere valg av verbale uttrykksmåter. Det perspektivet tekstskaperen har på en sak gjør at han velger formuleringer for å få fram sin versjon eller sitt perspektiv (Skovholt & Veum 2014, s. 55, 58). Forfatterens holdning til temaet kan beskrives gjennom positive og negative ord, og motsetninger kan bidra til å plassere deltakerne i teksten i ideologiske grupperinger (Machin & Mayr, 2012, s. 40). Setningsgrammatikken i teksten kan gi uttrykk for virkelighetsbildet som skapes ved å undersøke på hvem som blir presentert som handlende og aktive i prosessene. Nominalisering er en verbal prosess som blir erstattet av en substantivkonstruksjon (Skovholt & Veum 2014, s. 61; Maagerø 2005, s. 202). Nominalisering kan



bidra til å tilsløre prosesser ved å skjule handlende og gjøre handlinger til hendelser eller tilstander, og kan brukes for å tilsløre komplekse prosesser som ikke har en identifiserbar aktør. I SFL er det tre fundamentale forhold ved det å representere erfaring. I en setning kommer de tre forholdene, prosesser (handling), deltakere og omstendigheter til uttrykk. Når ikke aktøren for hendelsen kommer klart fram i teksten vises hendelser som bare skjer (hendelse) eller er (tilstand), og det er uklart hvem som er ansvarlig for at hendelsen skjer eller er (Maagerø 2005, s. 105; van Leeuwen 2008, s. 32-33).

I likhet med valg av ord og setningsstruktur, har tekstskaperen flere valg for å fremstille verden i bilder og om de fremstiller sannhet og autensitet. Det vil virke inn på hvilket inntrykk seeren får av den eller det som blir framstilt i et foto (Machin & Mayr, 2012; Skovholt & Veum, 2014, s. 63). Kontekstualisering er en fullstendig og artikulert bakgrunn til motivet på bildet. Motsatt vil en dekontekstualisering være en fullstendig nøytral bakgrunn. Skillet mellom ytterpunktene kan være glidende (Machin & Mayr 2012, s. 203). En fullstendig og artikulert bakgrunn betyr at jo mer tydelig man kan stadfeste situasjonen og personene på bildene til tid og rom, jo mer vil det konkrete og spesielle ved dem bli framheva. Jo mer uklar eller nøytral en bakgrunn er, desto mindre kan man knytte motivet til tid og sted (Kress & van Leeuwen 1996, s. 161). Fotografi i tekster har som formål å dokumentere at hendelsene har skjedd og skape identifisering ved at journalister har vært til stede (Skovholt og Veum 2014, s. 65). Bilder fra reportasjer regnes som sanne og troverdige (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 154).

#### 4.7.3 Framstilling av relasjoner (den mellompersonlige metafunksjonen)

Den mellompersonlige metafunksjonen handler om hvordan språket blir brukt for utføre sosiale handlinger og skape relasjoner, og man vurderer hvordan forfatteren posisjonerer seg overfor mottakeren i teksten (Skovholt & Veum, 2014, s. 79). I analysen av den mellompersonlige metafunksjonen undersøker man språket som meningsutveksling. Man undersøker forfatterens kommunikative handlinger gjennom språklige valg. Forfatterens kommunikative handlinger kan si noe om forfatterens holdninger og vurderinger (Maagerø 2005, s. 15). I CDA er det relevant å undersøke hvordan språket konstruerer relasjonen mellom tekstskaperen og adressaten for å få kunnskap om tekstenes formål. En tekstskaper bestemmer både hvordan virkeligheten representeres og hvordan relasjoner skapes. Det ligger mye makt i å bestemme hvordan relasjonen til mottakerne skal konstrueres (Veum 2011, s. 96; Veum & Skovholt 2020, s. 61). Hvordan Plan velger å posisjonere seg skal jeg undersøke tekstenes *språkhandling* og *stemmer* (verbale ressurser), og *bildeutsnitt* (visuelle ressurser).

Gjennom kommunikasjonssituasjonen kan vi forstå hvilken funksjon ytringene har, og hva teksten tjener til. I min oppgave er teorien om språkhandlinger relevant for å undersøke tekstenes formål. Denne teorien er utvikla av språkfilosofen John R. Searle (Svennevig, 2020, s. 84-86; Skovholt & Veum 2014, 84). I CDA er det relevant å identifisere den overordna språkhandlinga enten ved å se hva slags språkhandlinger som dominerer i teksten, eller ved å tolke hva som er den overordna handlinga med utgangspunkt i konteksten (Skovholt & Veum, 2014, s. 84). Tabellen, viser hva som kjennetegner de ulike språkhandlingskategoriene, og hva slags krav som må være oppfylt for at språkhandlinga skal ansees som vellykket:

Språkhandlingsklasse	Eksempel	Gyldighetskrav
Konstativ	å påstå, å informere, å forklare	sannhet
Direktiv	å oppmode, å gi råd	legitimitet
	å spørre	
Ekspressiver	å gratulere	oppriktighet
Kommisiver	å love	oppriktighet
Kvalifiseringer	å erklære, å unnskyld	legitimitet

Tabell 2: Språkhandlingsklasser etter Searle, i Svennevig, 2009, s 68

Konstantiver er en språkhandlingstype som representerer saksforhold i verden ved å informere, gjengi, påstå, og fortelle. Gyldighetskravet til konstantiver er ifølge Svennevig (2020) sannhet (Svennevig, 2020, s. 85). Med epistemisk modalitet kan tekstskaperen uttrykke graden av hvor sann eller sannsynlig han vurderer sine påstander (Machin & Mayr, 2012, s. 187; Skovholt og Veum 2014, s. 89). Dersom man er helt sikker på noe brukes ikke modalitet (Maagerø, 2005, s. 152). Med deontisk modalitet uttrykker avsenderen hvor ønskelig eller nødvendig det er at mottakerne handler (Skovholt & Veum 2014, s. 89). Ekspressiver er språkhandlinger som brukes for å uttrykke en eller annen psykologisk tilstand hos den som taler i teksten, som å uttrykke glede, ønske, misnøye, takknemlighet osv. Direktiver er språkhandlinger som går ut på å få leseren til å handle eller gjøre noe, etter forfatterens interesse. Kommisiver er ytringer hvor tekstskaperen forplikter seg til å gjøre eller utføre en handling, og kvalifiseringer er hvor tekstskaperen skaper en ny sosial virkelighet for mottakeren (Svennevig, 2020, s. 84-86).

Strukturen i en tekst kan forstås som en vev av ulike stemmer som organiserer hvordan overbevisningen skal virke, og kartlegging av stemmer kan gi innsikt i både hvordan virkelighetsbildet og sosiale relasjoner blir konstruert (Veum, 2011, s. 96). Tonje Raddum & Aslaug Veum (2006) refererer «stemme» til ulike kilder, både personer og grupper, som blir refererte til i en tekst. En stemme kan komme til orde både gjennom direkte og indirekte tale (Raddum & Veum, 2006, s. 136-137). I sosialsemiotikken er språket dynamisk og må ses i sammenheng med konteksten. Dette baserer seg på

teorien fra Bakhtins dialogisme som betyr at tekster går i dialog med hverandre. Dette betyr ikke dialog mellom empirisk forfatter og leser, men en sammenveving av ulike stemmer som kommer til uttrykk i teksten (Veum, 2008, s. 100). Fordi tekster bærer spor av andre tekster, er de ikke bare et produkt av tekstskaperens stemme, men slipper andre stemmer til både direkte gjennom å sitere andre eller vise eksplisitte kilder, eller indirekte ved at tekstelementer i en tekst hentes fra eller spiller på andre tekster, både i uttrykksmåter, stil, tematikk og komposisjon (Svennevig, 2009, s. 166). Noen stemmer kommer tydeligere fram enn andre stemmer og det kan peke på underliggende holdninger, verdier og ideologier i samfunnet (Fairclough, 1995, s. 81; Veum og Skovholt, 2020, s. 61). I medietekster har stemmer som kommer tydelig fram større påvirkning enn andre som kommer mindre til syne. Det er en språklig strategi tekstskaperen har for å skape nærhet til adressaten, og det kan si noe om maktforhold i samfunnet (Fairclough, 1995, s. 81). Ved å orkestrere ulike stemmer kan tekstskaperen fremheve hvem som får komme til ordet, hvem stemmene er rettet mot og et stemmehierarki kan vise til ulike maktforhold i samfunnet (Svennevig, 2009, s. 166; Raddum & Veum, 2006, s. 151).

Tekster er også rettet mot en eller flere lesere. Den italienske forfatteren, filologen og semiotikeren Umberto Eco innførte termen «modell-leser», en tenkt mottaker som har «det settet av kompetanser som forfatteren forutsetter hos mottakeren eller bygger opp hos denne i løpet av teksten» (Tønnesson (red.), 2002, s. 226). Eco forklarer at alle tekster kommuniserer med en intendert leser og har spor og tegn som ber om å bli lest på en bestemt måte. Modell-leseren leser teksten i tråd med sjangerkonvensjonen og fanger opp alle intensjonene og realiserer meningspotensialet (Roe et al., 2018, s. 64).

Bildevitsnittet forteller hvor nær den visuelle framstillinga representerer personer eller objekter, og det kan bidra til å skape ulike grader av symbolsk nærhet og distanse mellom motivet og mottaker. Graden av nærhet / distanse vil virke for mottaker om lag som på samme måte som det vil være i virkeligheten. I virkeligheten er det slik at jo nærmere relasjon vi har til andre mennesker jo nærmere er intimgrensa til dem (van Leeuwen, 2008, s. 138; Skovholt & Veum 2014, s. 106). Forholdet mellom personen eller personene som er representert og iaktakeren er imaginært (Kress & van Leeuwen 2006, s. 126-128). Hvilken avstand som velges vil ofte være valgt bevisst for å oppnå en kommunikativ effekt. Jo nærmere bildevitsnittet er, jo større identifikasjon skapes. Et nærbilde av en person vil kunne vise ansiktsuttrykk og følelser, og personer på avstand vil virke mindre personlig og representere sosial avstand til seeren (Machin 2011, s. 116, i Skrede 2017, s. 109). Ved å undersøke bildevitsnittet og hvor nær man kommer personene kan man si noe om hvilket mellompersonlig meningspotensial bildet uttrykker. Den semiotiske ressursen bildevitsnitt kan benyttes for å konstruere en symbolsk relasjon med seeren, men de sosiale relasjonene som blir

realisert mellom deltakerne på bildet og seeren, blir bare konstruert i bildet og gjenspeiler ikke nødvendigvis relasjonene i det virkelige liv (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 116). I virkeligheten er det menneskers sosiale relasjon til hverandre som bestemmer hvor stor distanse det er mellom dem (Kress & van Leeuwen, 2006, s.125).

Jewitt (2001, i Veum og Skovholt 2020, s. 68) skiller mellom følgende tre nivåer for bildeutsnitt:

Utsnitt	Framstilling på bilde	Konstruert symbolsk nærhet/distanse
Ultranært/nært	Ansikt og skuldre	Intim/personlig relasjon
Middels nært	Ansikt og overkropp til midje	Sosial relasjon
Ultrafjernt/fjernt (heltotal)	Helfigur	Upersonlig relasjon (fremmed)

Tabell 3: Konstruksjon av symbolsk relasjon i bilde

#### 4.7.4 Konstruksjon av struktur (den tekstuelle metafunksjonen)

Teksters struktur og hvordan de organiseres på globalt og lokalt nivå gjør at de skaper helhetsforståelse og effektiv kommunikasjon. På globalt nivå undersøkes hvordan teksten skaper sammenheng mellom teksten og dens omgivelser, på lokalt nivå undersøkes hvordan det blir skapt sammenheng mellom elementer og setninger i teksten (Maagerø, 2005, s. 159; Skovholt & Veum, 2014, s. 115). Tekstens struktur på overordnet nivå i teksten kobles til sjanger, fordi strukturer er en type skjema som tekstkomponentene følger. Ulike sjangre har ulike tekstkomponenter, som ofte gjentar seg. Sjangrene er mønstre som vi kjenner igjen, skaper orden og letter kommunikasjonen vår, og etter hvert dannes faste strukturer som vi gjenkjenner. På den måten vil sjangrene også være konvensjoner for «en målrettet aktivitet som vi engasjerer oss i som medlemmer av en kultur» (Maagerø, 2005, s. 63, 64). Når man analyser sjanger kan språkhandlingene peke på mønster i teksten som vil gi betydning for kommunikasjonen som foregår. Ved en argumenterende tekst er delene satt opp mot hverandre gjennom «men-forbindelser». Når teksttypen har temporalt mønster som «først-siden-forbindelser» er teksttypen narrativ. Ved årsaksforhold som «derfor-forbindelser» er teksttypen kausal eller en forklarende tekst (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 43).

Forholdet mellom den verbale teksten, fotografier og andre elementer skaper tekstuell sammenheng på det lokale nivået. Teorien om forholdet mellom verbaltekst og bilde bygger på Roland Barthes analyse av forholdet mellom tekst og bilde i reklame, og man undersøker dette samspillet som *utdyping* eller *utviding*. Utdyping vil si at tekst og bilde uttrykker omtrent samme mening, mens utviding vil si at tekst og bilde skaper ulik informasjon. For eksempel kan bilder fremheve det som er skrevet i verbalteksten, eller en semiotisk ressurs tillegger ny informasjon ved at to modaliteter realiserer mening som er ulik, men semantisk sett er forbundet med hverandre (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 44-45).

## 5 - Analyse

I denne delen tar jeg for meg tekstenes makronivå, dvs. kulturkonteksten. Videre gjør jeg rede for situasjonkonteksten, før jeg presenterer analysenes mikronivå, først tekst A), deretter tekst B).

### 5.1 Kulturkonteksten – bistand og digitalisering

#### 5.1.1 Humanitær bistand i Norge

De kulturelle rammene for Plans tekster er, for det første, at de appellerer til mennesker som setter bistand til humanitært arbeid for å bekjempe urettferdighet i verden høyt. Humanitær bistand i Norge har vært kjent siden 1952 (Engh, 2015). Den norske modellen for bistandsarbeid er på lik linje med andre OECD-land, og bevilger statlig støtte til frivillige, ikke-kommersielle organisasjoner, som også kalles NGO-er (Non-government organizations) (Tvedt, 2009, s. 57-58). Fra 1963 til 1998 vokste antall NGO-er fra 7 til 154 (Tvedt, 2009, s. 57, 59). 1980- og 1990-årene har vært preget av nyliberalistisk ideologi og målet har vært å redusere statens rolle i økonomien. Dette har ført til at antallet private frivillige organisasjoner har økt. Mot 2000-tallet har nødhjelp og menneskerettigheter vært viktige bistandsmål (Engh & Vik, 2015). Norges statlige bistand i 2020 var 39,5 milliarder kroner, og Norge er i dag et av de landene som gir mest (Norad, 2020). Den økonomiske relasjonen mellom staten og de frivillige organisasjonene avhenger av også av organisasjonenes givemarked, som kan avhenge av sak / kampanjeformål og organisasjonenes evne til å kommunisere sine budskap. Dette medfører konkurranse om midlene (Tvedt, 2009, s. 67).

I en undersøkelse fra Deloitte om utvikling av norsk fundraising, som også Plan deltok i, viser rapporten fra 2019 at humanitære organisasjoner mottar 67 prosent i tilskudd fra staten, EU, FN og andre internasjonale instanser i forhold til andre ideelle organisasjoner. Norske myndigheter er en viktig kilde til inntekten. Funn viser at Plan ikke er blant Norges ti største organisasjoner totalt (Deloitte, 2020, s. 20-21). Undersøkelsen viser derimot at organisasjoner som retter bistand mot barn mottar mest fastgiver-støtte, og i 2019 var Plan den organisasjonen som mottok nest høyest inntekt. For Plan var inntekten fra fastgivere på 396 millioner og utgjorde 80 prosent av deres totale inntekter (Deloitte, 2020, s. 31-32). Tall fra 2014 viste at Plan hadde flest faste givere med 136 000 faddere (Deloitte, 2016, s. 12, 14). Fra regnskapet 2020 kan Plan opplyse at 85 prosent av inntektene kom fra faddere, og at 82 prosent av pengene gikk til formålet (Plan Norge, u.å.-c; Proff, u.å.). Disse tallene er fint å med seg for å forstå den bistandskulturen som tekstene er en del av. Ut fra disse tallene ser man at Plan er avhengig av sine faste givere, og det kan føre til at de retter arbeidet sitt mot å verve flere planfaddere. For å opprettholde kommunikasjonen med en stor andel av faste og potensielle givere forstår man at det er viktig med tydelig informasjon og dokumentasjon av hva deres penger går

til. Plan er én blant flere humanitære bistandsorganisasjoner i Norge som vil rette oppmerksomheten mot det samme publikummet.

I Norge har det også vært kultur for å samle inn penger til bistand. Siden 1974, har NRK arrangert en riksdekkende innsamlingsaksjon hvert år hvor formålet er å samle inn penger til humanitære formål. TV-aksjonen i regi av NRK regnes som verdens største dugnad og den mobiliserer mange frivillige. Organisasjoner kan søke om å bli tildelt innsamlingsaksjonen. I 2021 er det Plan som har blitt tildelt TV-aksjonen med temaet «Barn – ikke brud. Frihet og likeverd for jenter» (NRK TV, 2021; Plan Norge, u.å.-e). Plan har hatt flere store kampanjer gjennom de siste årene. En av dem kan karakteriseres som godt kjent, blant annet den vellykkede «Stopp bryllupet»-kampanjen fra 2014. De ønsket å fremme temaet om at mange jenter i utviklingsland blir giftet bort som barn mot sin frie vilje. Kampanjens budskap nådde et massivt og bredt publikum, statsledere, kjendiser, opinionsledere og sterke stemmer i verden og i Norge, og ble belønnet med flere priser. Formålet var å verve flere faddere, men samtidig sette lys på unge jenters problemstilling. Kampanjen nådde over en milliard mennesker i verden over, rekrutterte flere tusen fadder og engasjerte norske myndigheter i kampen mot barneekteskap. Kjennskapet til Plan økte fra 59 prosent før kampanjen til 73 prosent etter (Plan Norge, u.å.-d).

### 5.1.2 Digitalisering og kommunikasjon gjennom nye medier

For det andre vil digitaliseringen legge kulturelle rammer for hvordan Plan kommuniserer med publikum. Tekstene har blitt til i en tid hvor digital teknologi legger rammer for tekstskaping, publisering og lesing. Tidligere måtte de ha tilgang til infrastruktur som trykkeri, fysisk distribusjon eller kringkasting for å kunne publisere materiellet, mens nå gjør internett publiseringsarbeidet i egne kanaler raskere, mindre kostbart og til mange (Barland, 2016a, s. 17-18). 96 prosent av norske virksomheter og 98 prosent av den private befolkningen i Norge har tilgang til internett (Medienorge, 2021a). Tidligere kommuniserte Plan via et medlemsblad, *Planposten* (Planposten, 2012).

Med de nye digitale mediene skapes også delingskulturen ved at mennesker deler innhold med hverandre (Barland, 2016a, s. 42). De sosiale mediene har oppstått med digital kommunikasjons-teknologi og kjennetegnes ved at mange kommuniserer med mange og det er ikke alltid et klart skille mellom avsender og publikum (Aalen, 2015, s. 19). Brukere kan også i større grad være medprodusenter og deltakende i innhold som produseres digitalt, ved å gi respons, kommentar eller dele innholdet (Aalen, 2015, s. 147). Videre finner innlegg som gir respons veien inn i våre nyhetsstrømmer med digitaliseringens algoritmer (Aalen, 2015, s. 149-150). Dette kan innebære at Plan får muligheter for å skaffe seg et stort og målrettet publikum dersom innhold som publiseres spres (Barland, 2016a, s. 19; Aalen, 2015, s. 139). Med egne nettsider og sosiale medier kan de

kommunisere direkte til publikum uten å gå utenom medienes filter (Barland, 2016a, s. 20,-21). Tidligere hadde journalistene rollen som portvakter med å sile ut viktige saker (Aalen, 2015, s. 152-153). I stedet for å henvende seg til journalister, aviser og TV ser også nå flere muligheter hvordan influensere og bloggere fungerer som opinionsledere for ulike virksomheter fordi de når ut til mange lesere (Aalen, 2015, s. 146; Barland, 2016a, s. 20). I stedet for å påvirke pressen om å skrive om dem, kan de produsere stoff og distribuere dette i mange kanaler. Funn fra rapporten fra Deloitte (2020) viser at fundraisingsorganisasjoner i Norge tar i bruk digitale kanaler i sin markedsføring. Undersøkelsen viser at markedsføring via sosiale medier, web, direkte markedsføring, telemarketing, markedsføring via SMS og e-post er de kanalene organisasjonene bruker mest. 98 prosent av organisasjonene bruker Facebook som kanal, og totalt oppgir 82 prosent av dem at de bruker sosiale medier (Deloitte, 2020, s. 9-10). Reklame i trykte medier har hatt stor nedgang, mens reklame i digitale medier oppgang (Medienorge, 2021b). Dette er viktig å ha med seg i analysene av tekstenes mikronivå.

Digitaliseringen har også ført til sammensmelting mellom blant annet ulike medier, mellom sjangere av ulikt innhold, og mellom ulike aktører i media (Barland, 2019). Barland (2016) forklarer at en sammensmelting mellom den kommersielle og ikke-kommersielle tekstpraksisen skaper gråsoner rundt journalistikken slik at det blir uklart hva som er journalistikk og hvor grensene går for hvor den journalistiske etikken gjelder. Hovedregelen for de fleste virksomheter er at det skal skilles mellom kommersielt og ikke-kommersielt innhold i publisering i mediene. Dette er nedfelt i *Vær Varsom-plakaten* som viser retningslinjer for nettpublikasjoner, trykte publikasjoner og innhold gjennom TV og radio (Barland, 2016b, s.166ff; Presse.no). Barlands definisjon av innholdsreklame legger samtidig vekt på at i vår kultur innebærer gode relasjoner at det ikke bare fokuseres på profitt og inntjening, men at innholdsreklame kan brukes til for eksempel holdningskampanjer. Et formål kan være at en ideell organisasjon ønsker å spre informasjon, kunnskap og holdninger, men samtidig å verve medlemmer eller givere. Siden ideelle organisasjoner ikke har profitt som driftsmål, argumenterer Barland (2016) blant annet for at dette skillet oppfattes som «snillere». Han gir som eksempel at en ideell organisasjon ønsker å spre informasjon, kunnskap og holdninger, men samtidig å verve medlemmer eller givere (Barland, 2016a, s. 39ff). Gjennom en undersøkelse fant han at redaksjoner ikke opplevde ideelle aktører som innholdsmarkedsførere, fordi formålet med deres virksomhet tjener gode samfunnssaker (Barland, 2016b, s. 198ff). Men selv om ikke Plan har økonomisk profitt som mål, konkurrerer de om frivillige givere og vil forsøke å overtale publikum til å støtte deres arbeid. Dette påvirker også hvordan i hvilken sammenheng tekstene skapes og forstås.

## 5.2 Situasjonsteksten

I situasjonsteksten involverer feltet urettferdighet, fattigdom, manglende utdanning og helseutfordringer som rammer spesielt barn i utviklingsland. Tekst A) har blitt publisert for å fortelle hvordan Plan finansierte en brønnpumpe for rent vann i en landsby på Filippinene. I teksten fortelles det om hvordan en gutt på 12 år og hans mor, far og to søstre opplevde hvor vanskelig det var å leve i landsbyen Buri uten rent vann, og at den Plan-finansierte brønnpumpa løste problemene og førte til energi, mer tid til skolearbeid og heldige konsekvenser for de innbyggerne. Livene til menneskene, dyrene og plantene har endret seg fra dårlige sanitærforhold, dårlig helse og lite tid til skolearbeid og lek til en helt ny situasjon med overskudd, god helse og økonomisk vekst.

I tekst B) fremmes viktigheten av barns oppvekstvilkår og hvordan barns urettferdighet og forskjeller kan bekjempes med Plan sin fadderordning. Teksten har blitt produsert for å lage en reportasje fra bloggeren Funkygines møte med fadderbarnet sitt. Funkygine er en kjent influencer, blogger og personlig trener, med mange følgere i sosiale medier. Hun har blant annet gitt ut bøker, har egen nettside med nettbutikk (Funkygineshop, u.å.) og har hatt eget realityprogram. Hun er også programleder for NKR-serien *Norges tøffeste*. Hennes navn er Jørgine Massa Vasstrand (Wikipedia, 2021). Teksten handler om hvordan Funkygine uttrykker sine følelser om hvor store forskjeller det er mellom fadderbarnet og egne barn, og at fadderskapet gir henne muligheter å følge utviklingen til fadderbarnet. Temaet er hvordan en fadderordning kan bidra til å hindre uheldige hendelser som vold og barneekteskap, støtte nærhet, utvikling og skape positiv utvikling for barn. Samtidig oppfordres leserne til å støtte arbeidet.

Ingen av tekstene har en eksplisitt og navngitt forfatter. De er publisert under ulike faner på Plan Norge sine nettsider og må derfor regnes som redaksjonelle og det skaper en asymmetrisk relasjon til mottakerne. Mottakerne er alle som har klikket seg videre på deres nettside for å lese om noe av deres arbeid og om hva en fadderordning kan bidra til. Mottakere kan være både privatpersoner og organisasjoner som vil støtte deres arbeid, eller søker informasjon. De henvender seg også til NORAD, UD og viktige støttespillere. Sjangeren har betydning for relasjonen mellom Plan og tekstmottakerne (Machin & Mayr, 2012, s. 46). Tekst A) har trekk fra en dokumentar eller reportasje. Det er gutten, mor, far og en representant fra Plan som ytrer seg om hendelsen. Tekst B) har også trekk fra en reportasje og et intervju med Funkygines reise til Rwanda for å møte sitt fadderbarn. Mottakerne har grunn til å forstå tekstene som at hendelsene har funnet sted og at Plan som redaksjon har uttalt seg sannferdig.



Tekstene er mediert digitalt med skrift og fotografier, og de er lagret på deres webside. Leserne har mulighet for å lese tekstene på valgfritt tidspunkt, men det kreves tilgang til kanal og medium.

Øverst på nettsiden vises hovedmenyen til Plan-Norge med logo i venstre hjørne og menyen med valgene «Gi støtte», «Engasjer deg», «Vårt arbeid», samt «Om Plan» og en lenke med «Min side». Rett over tekstenes overskrifter finnes lenke hvor man alltid kan gå tilbake til «Forsiden». Nederst på nettsiden finner man informasjon om organisasjonen Plan, kontaktinformasjon, hovedmeny og lenker til deres sosiale medier, samt en tilbakemeldings-funksjon. Dette vises fast på alle tekstene som finnes på nettsiden.

Tekstene befinner seg under ulike faner på nettsiden som vil legge rammer for meningsskaping og -tolking. Tekst A) er plassert under fanen «Vårt arbeid» og underfanen «Nyhetsarkiv og glimt» fra Plans arbeid, datert 17. januar 2019. Teksten beskrives som en artikkel og ligger i en kronologisk oversikt med flere liknende tekster i dette arkivet. Leserne har derfor grunn til å tolke tekstinnholdet som nøytralt og dokumentarisk. Tekst B) er plassert under en annen fane «Støtt oss» og en underfane «Bli fadder». Denne situasjonen kan påvirke hvordan teksttypen blir mottatt og relasjonen mellom tekstskaper- og mottaker. «Støtt» og «Bli» ber direkte om støtte og verv og legger forventning om en tekst som skal kreve dette. Derfra kan leseren navigere via en hyperlenke som heter «Les om Jørgine og andre faddere som har besøkt fadderbarnet». Her finner leserne et utsnitt med ganske stort fargefoto og hyperlenken, «Les mer om reisen til Rwanda» (figur 1). Disse hyperlenkene vil invitere til en fortelling eller reportasje og leserne forventer dokumentasjon og sann fremstilling.

[Forsiden](#) / [Bli fadder i dag](#) /

## PÅ BESØK HOS FADDERBARNET



– Jeg har aldri vært så overveldet, følt så sterkt for å gjøre noe, hatt så dårlig samvittighet, blitt så godt tatt imot, fått så mange klemmer, smilt og grått, ledd og vært fortvilt. På en gang.

Jørgine Vasstrand

[Les mer om reisen til Rwanda](#)

Figur 1: Funkygines reise til Rwanda

Nettsider er dynamiske og webredaksjonen vil oppdatere innholdet ut fra deres behov og utvikling av virksomheten. I samspill med kulturkonteksten gjør teknologien det mulig å redigere innholdet dersom de samfunnsmessige rammene endres, siden det er gjensidig forhold mellom situasjons- og kulturkontekst (Maagerø, 2005, s. 62).

### 5.3 Plans tekst A) «Rent vann ga mer leksetid. Og leketid.»

I dette kapittelet analyserer jeg tekstens mikronivå etter analysemodellen (jf. 4.7).

#### 5.3.1 På hvilken måte presenterer Plan virkeligheten i teksten?

Den ideasjonelle metafunksjonen handler om representasjon av virkeligheten. Jeg undersøker i det følgende hvordan Plan framstiller sitt virkelighetsbilde etter utvalgte analysekategorier, (jf. 4.7.2) om hvordan verbalspråk og bilder blir brukt som representasjon.

#### *Kategorisering av ordvalg*

Ordvalgene til tekstsaker har betydning for hvilke verdier og diskurser som presenteres i teksten (Machin & Mayr, 2012, s. 30). Eksempler på valg av ord i kategoriserer jeg i følgende tabell:

Ordvalg	Tiden før Buri hadde pumpestasjon:	Tiden etter Buri fikk pumpestasjon:
Prosesser	Kuene skadet oss. Mistet skoletid Ikke fantes Krevde veldig mye å bygge	Klare seg selv, spiser bedre, går på skole, tjene penger, utbedre hus, kjøpe redskaper, hjelpe barna, eksportere mais og ris Jobbe, lære, fungere
Substantiv	Mangel Sykdommer, diaré Do (i skogen, forstått som utedo)	Leksetid, leketid Grønnsaksdyrking, husdyrhold, sparegrupper Plan-finansierte pumpestasjonen Utdanning, Toalett (forstått som WC) Aksjer, Produksjonsoverskudd, energi, tid
Adjektiv og adverb	Komplisert Grytidlig oppe Slitne, syke Isolerte Langt og bratt, sølete, glatt Slitsomt å hente vann på kuer	Uendelig glad Enkle grep Rent, renere, mer konsentrerte Bedre tid

Tabell 4: Kategorisering av ordvalg

Gjennom teksten beskrives virkeligheten med flere ord som eksplisitt fremstiller landsbyen slik livet er der nå og hvordan det var før alt ble «snudd på hodet» ved at Plan bygget pumpestasjon med tilgang til rent brønnvann. Med valget av ordene på denne måten skaper forfatteren en kontrast mellom før- og nå-tiden for forholdene. Det som beskriver virkelighetsbildet fra tiden før Buri fikk pumpestasjonen har mange negativt verdiladede ord. Den verden som fremstilles i et slikt perspektiv beskrives med de negative adjektivene «slitne», «syke» barn, og adverbene «komplisert», «slitsomt» om utilfredsstillende levekår og hjelpetrengende mennesker. Substantiver som «sykdommer» og «diaré» viser til helseutfordringer, og prosessene «mistet» og «skadet» konnoterer uheldige hendelser. Adjektivet «rent» og substantivet «vann» bidrar også til en negativ følelse når det leses i sammenheng med

«mangel». På en annen side beskrives tiden etter landsbyen fikk pumpen med mange positivt verdiladde ord. De første substantivene som introduseres er «leksetid og leketid» som skaper positive følelser, og man kjenner på verdier som er viktige for barn. Substantivet «utdanning» bidrar også til en viktig verdi. Det er også interessant å se hvordan Plan fremstiller en landsby som nyter godt av «aksjer», grønnsaksdyrking» og «husdyrhold», og de fremmer også substantivene «produksjonsoverskudd», «energi» og «tid» som konnoterer ressurser og et stort løft for levestandarden hos menneskene i landsbyen. Prosessene som beskrives er blant annet «kjøpe» og «eksportere» som fremstiller handel og moderne drift. Verbene «jobbe», «lære» og «fungere» konnoterer aktivitet og utvikling. Adjektiv som Plan beskriver virkeligheten med er blant annet «bedre tid» og «mer konsentrerte». Dette er beskrivelser som gir kontrast til «slitne», «syke» barn, «komplisert» og «slitsomt», og dermed fremmer sunne verdier for barn og skolegang. I tillegg fremmes adjektivet «enkle» grep hvordan Plan bidratt til å endre levekårene, og dermed viser Plans holdning til saken som fremstilles.

På denne måten konstruerer forfatteren sitt verdisyn til at pumpestasjonen har vært en enkel løsning på problemet som landsbyen har hatt. Fra å være en landsby med syke og slitne barn og mangel på rent vann, har kilden til rent vann gitt energi, tid, helse og produksjonsoverskudd. Kontrasten underbygger og forsterker ideologien om urettferdighet. Holdningen og verdisynet til Plan er at alt liv trenger rent vann, og de konstruerer nødvendigheten av dette (Machin & Mayr, 2012, s. 30).

### ***Nominaliseringer***

I teksten finner vi setningen «Mangel på rent vann og gode sanitærforhold gjorde også at barna oftere var syke.» Prosessen, «å mangle», har fått en statisk egenskap for omstendighetene, rent vann og gode sanitærforhold. Aktøren kommer ikke til syne i setningen, og mangel fremstår som noe som bare er, at mangel på vann er en tilstand i landsbyen. I setningen «Sykdommer spredde seg lett, barna hadde ofte diare, det var rett og slett ikke noe hyggelig.» har substantivet «sykdommer» blitt avledet fra prosessen «å bli syk» og blitt et nominalledd. Setningen blir presentert som en hendelse uten aktør, og framstår som en kompleks prosess som bare skjer. Den virkeligheten som konstrueres er at det er mangel på rent vann og sykdommer sprer seg lett, som det kan være vanskelig å stille seg kritisk til.

På en annen side har teksten setninger med en tydelig aktør:

- «[...] vi (Plan) skal bygge folks bevissthet sånn at de klarer seg selv. Men utdanning er i sentrum for alt vi gjør.»
- **«Nimfa forteller om Plan-prosjektene som har gitt bedre liv:** Grønnsaksdyrking, husdyrhold, sparegrupper (som hun selv er leder for) og mange andre ting.»

Substantivene er avledede fra prosessene «å vite», «å utdanne», «å dyrke grønnsaker», «holde orden på dyr», og som føres tilbake til Plan som ansvarlig aktør når de skriver: «[...] vi (Plan) skal bygge folks bevissthet sånn at de klarer seg selv. Men utdanning er i sentrum for alt vi gjør.» og «[...] Plan-prosjektene som har gitt bedre liv: Grønnsaksdyrking, husdyrhold [...]». Dette setter Plan i rollen som ansvarlig aktør.

I teksten konstruerer Plan et virkelighetsbilde for å få fram tilstanden og hendelsen i Buri hvor handlingen foregår. Man får ikke vite hvem som er skyld i tilstanden og hendelsen. De nominale ledda representerer at aktørene kan være forskjellig og at de ikke vil eller kan tydeliggjøre hvem som står bak den vanskelige tilstanden, å mangle rent vann og hendelsen at sykdommer brer seg lett. Nominaliseringer kan også brukes for å skjule upopulære eller umenneskelige handlinger (Machin & Mayr, 2012, s. 137ff; Veum & Skovholt 2020, s. 58). Det er Plan gjennom egennavn eller pronomenet «vi» som fremstilles som den handlende og som har makt over handlingene og tilstanden og innbyggerne fremstilles som passive. Det er kun Plan som er problemløser og ansvarlig for den heldige løsningen på tilstanden.

### ***Kontekstualisering / dekontekstualisering***

Teksten har seks fotografier som er plassert mellom tekstblokkene. Alle bildene fremstiller de fem familiemedlemmene med asiatisk utseende i et utendørs miljø. Det er personene som er motivet i alle bildene. Graden av artikulert bakgrunn endres noe med hvor nært personene er avbildet og bildets utsnitt. Tekstens første og øverste foto har også nokså høy grad av kontekstualisering. Fotoet viser gutten Darwin sittende på ei ku (figur 2 ).



*Figur 2: 12 år gamle Darwin har overskudd og tid til lek*

Bakgrunnen er grønn mark, og man kan skimte en palmeliknet busk og en slitt, enkel liten bygning. Bildeteksten er «Men nytt brønnvann i landsbyen har mange familier fått nye husdyr. Det gir enda mer mat, og gode lekekamerater.» Fotoet som viser den 12 år gamle Darwins søster og mor som arbeider i en plantasje (figur 3) viser også nokså høy grad av kontekstualisering. Bakgrunnen viser mange grønne vekster, hvor man kan skimte en palmeliknet busk. I tillegg skimter man en lav bygning eller hus med lyst, glatt tak. Bildeteksten er «En av de svært heldige konsekvensene av prosjektet er mer og mer næringsrik mat. Her fra Linab-familiens bønne-hage.»



*Figur 3: Familiens bønne-hage*

Disse to bildene kan karakteriseres med nokså høy grad av kontekstualisering. Det først og fremst personene med asiatisk utseende som stadfester en ikke-vestlig verden. Men det er også det miljøet med bønneplantasje og en palmeliknet vekst som finnes i sydlandsk klima som realiserer situasjonene som sanne. Derimot viser ikke bildene noen spesielle kjennetegn i miljøet som dokumenterer at hendelsene finner sted i Filippinene. Men at man kan skimte en enkel bygning som har ulik standard som boliger i vår vestlige verden, kan vitne om autenticitet og dokumentasjon av saken. I tillegg støtter fotografiet seg på bildeteksten som bidrar til å skape mening sammen. Nokså høy grad av kontekstualisering bidrar til å skape noe identifikasjon og bakgrunnen bidrar til å skape konnotasjoner til et sydlandsk miljø som er forskjell fra Norge.

Et par av bildene viser 12 år gamle Darwin i ulike situasjoner. Det ene har motivet Darwin og hans søster som bærer vanndunker (figur 4). Bakgrunnen viser en brun-gruset og nokså smal skogsvei, gjerde av trestokker og svakt artikulert grønne busker. Det er også en tekst under fotografiet hvor det står «Darwin og Danica hjelper fortsatt til med å hente vann. Men nå tar turen til brønnen fem minutter, ikke flere timer.» Det andre viser Darwin ved et metallrør med rennende klart vann (figur



5). Bakgrunnen er svakt artikulert og viser grå mur og grønne busker. Bildeteksten er «Rent vann ved den nye pumpestasjonen nedenfor landsbyen – og masse av det.»



Darwin og Danica hjelper fortsatt til med å hente vann. Men nå tar turen til brønnen fem minutter, ikke flere timer.



Rent vann ved den nye pumpestasjonen nedenfor landsbyen – og masse av det!

*Figur 4: Darwin og hans søster henter vann fra ny brønn*

*Figur 5: Darwin viser det rene vannet*

Disse bildene fremstilles med gradert kontekstualisering. Det er derfor mer usikkert å stadfeste hendelsene i tid og rom ved at disse bildene har uskarpe bakgrunner og ikke viser konkrete tegn i sted og tid. Formålet til Plan kan derfor være å konsentrere oppmerksomheten mot tekstens tema og hendelsene som forekommer i motivet, som fokuset på det rene vannet og enkelheten med å hente vann i kanner. Et annet moment det er verdt å kommentere er at fotografiene viser bare fremstilling av forholdene i tiden etter at pumpestasjonen ble installert. Det analyserer jeg i den tekstuelle metafunksjonen (jf. 5.3.3). Bakgrunnene har lav grad av kontekstualisering, men ikke fullstendig (Machin & Mayr, 2012, s. 203). Lav grad kontekstualisering bidrar til å skape mer generelle situasjoner eller rette oppmerksomheten mot motivet i stedet for å stadfeste konkrete hendelser i forhold til tid og sted.

### 5.3.2 Hvordan blir relasjoner fremstilt mellom Plan og mottakere?

For å undersøke den mellompersonlige funksjonen analyserer jeg språkhandlinger og stemmer og bildeutsnitt (jf. 4.7.3).

#### *Språkhandlinger*

Plan er en ideell organisasjon som hovedsakelig arbeider med rettigheter for barn i utviklingsland, men er også avhengige av publikums støtte for sitt formål. For å opprettholde de sosiale relasjonene med målgruppa er kommunikasjonen med dem viktig. I tillegg til å gi informasjon om sitt arbeid skal de også oppfordre til støtte. I det følgende vil jeg undersøke hvordan den overordna

språkhandlinga kommer fram ved å se hva slags språkhandling som dominerer i teksten, og ved å tolke hva som er den overordna handlingene med utgangspunkt i de kontekstuelle rammene (jf. 5.1, 5.2). Jeg presenterer teksten med utvalgte språkhandling i følgende tabell:

Språkhandling	Eksempler fra teksten - Rent vann ga mer leksetid. Og leketid.
Konstativer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rent vann ga mer leksetid. Og leketid.</li> <li>- Hvor komplisert blir livet når alt vann må fraktes med kuer? I 20-literskanner, opp bratte og sølete skrenter?</li> <li>- Mangel på rent vann og gode sanitærforhold gjorde også at barna oftere var syke.</li> <li>- Av 150 husholdninger har 145 nå toalett. Barna slipper å stå opp grytidlig. Alle husene har aksjer i spareklubben. Noe av vannet kan brukes til irrigasjon av mer næringsrike grønnsaker.</li> <li>- Det gir ingen mening å snakke om utdanning hvis mennesker ikke har nok å spise, er slitne hele tiden eller syke, sier programsjef for Plan på Filippinene, Mike Reynaldo.</li> <li>- Sykdommer spredde seg lett, barna hadde ofte diare, det var rett og slett ikke noe hyggelig. Nå kan vi jobbe mer, og barna lærer bedre enn før. Alle har mer energi.</li> <li>- Egentlig er jo ikke dette å bygge infrastruktur noe Plan driver mye med, vi skal bygge folks bevissthet sånn at de klarer seg selv. Men utdanning er i sentrum for alt vi gjør.</li> <li>- <b>Så vi bygget pumpestasjonen, og siden har det meste endret seg.</b> Barna spiser bedre, de går på skole, gjennom spareklubbene og bedre jordbruk tjener folk penger så de kan utbedre husene sine, kjøpe redskaper og hjelpe barna med utdanning etter barneskolen.</li> <li>- Før gikk folk på do i skogen: hvilket annet valg hadde vi uten rennende vann?</li> <li>- Landsbyen har nå renere vann enn tidligere, men først og fremst handler dette om en landsby som har fått et nytt overskudd til å fungere godt sammen. Barna har fått bedre tid til skolearbeid, og er mer konsentrert på skolen.</li> </ul>
Ekspressiver	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Det var slitsomt, det var bratt, ofte sølete og glatt, både vi og kuene våre skadet oss rett som det var. Og så mistet jeg ofte skoletid.</li> <li>- Vi hadde jobbet lenge med lokale myndigheter i den nærmeste byen, men følte det var som om vi ikke fantes.</li> <li>- At jeg får fortsette skolegangen min, sånn at jeg kan jobbe med hva jeg vil når jeg blir stor.</li> </ul>

Tabell 5: Eksempler på utvalgte språkhandling fra teksten

Teksten har eksplisitte *konstantiver* og noen *ekspressiver*. Gjennom teksten presenteres det for det meste *konstantiver* med funksjonen å *gjengi* og *fortelle*. Teksten har en refererende stil og forteller om hvordan den Plan-finansierte brønnpumpa ble løsningen på at landsbyen fikk tilgang på rent vann. Teksten beskriver landsbyen i et før-og-nå-perspektiv. Ytringen «Sykdommer spredde seg lett, barna hadde ofte diare, det var rett og slett ikke noe hyggelig. Nå kan vi jobbe mer, og barna lærer bedre enn før.», *forteller* hvordan forholdene var før og etter brønnpumpa ble installert. Ordene «før» og «nå» brukes også eksplisitt. «Før gikk folk på do i skogen», «Landsbyen har nå renere vann enn tidligere.», «Av 150 husholdninger har 145 nå toalett.». Samtidig som konstantiver gjengir forhold fungerer de også som påstander. Gyldighetskravet til konstantiver er ifølge Svennevig (2020) sannhet (Svennevig, 2020, s. 85). Med såkalt epistemisk modalitet kan Plan uttrykke gra-

den av hvor sann eller sannsynlig de vurderer sine påstander (Machin & Mayr, 2012, s. 187; Skovholt og Veum 2014, s. 89). I overskriften «Rent vann ga mer leksetid. Og leksetid» påstår tekstskeperen med høy grad av epistemisk modalitet at påstanden er sann, uten modifierende hjelpeverb. Der som man er helt sikker på noe brukes ikke modalitet (Maagerø, 2005, s. 152). Plan presenterer saken som sikker. Sett i sammenheng med situasjonskonteksten er teksten fra Plans nyhetsarkiv og glimt fra deres tidligere arbeid, og derfor fungerer ytringene som dokumentasjon. Med høy grad av sannhet dokumenterer Plan de forholdene som har funnet sted. «Av 150 husholdninger har 145 nå toalett», «Barna spiser bedre, de går på skole». Derimot modifierer de graden av sannhet i noen av ytringene. «– **Så vi bygget pumpestasjonen, og siden har det meste endret seg**», «barna hadde ofte diare», «Nå kan vi jobbe mer, og barna lærer bedre enn før.» Ved å modifisere språket ved hjelp av setningsadverbialer, som «kan», «det meste», «ofte», «renere» osv. tar de forbehold for sine påstander i saken.

De ekspressive handlingene kommer mest til syne gjennom de direkte sitatene som er gjengitt av personene som kommer til orde. Negative følelser som kommer til syne i sitatene er uttrykk som «komplisert», «slitsomt», «det gir ingen mening», «slitne hele tiden eller syke». Disse følelsene beskriver hvordan menneskene uttrykker deres misnøye før brønnpumpa til Plan ble installert. Uttrykk som kommer til syne i tiden etter er: «vi kan jobbe mer», «alle har mer energi», «jeg får fortsette skolegangen». De viser glede og takknemlighet for at Plan har hjulpet dem med å gjøre livene deres betraktelig bedre med rent vann. Ved å konstruere disse ekspressive språkhandlingene kan formålet være å trekke til seg målgruppa og forhåpentligvis skape et sympatisk inntrykk av de talende og identifisere seg med dem.

Men det er ikke noe en-til-en-forhold mellom form og funksjon i ytringene, og det er ikke uvanlig at ytringene oppfyller flere språklige handlinger på en gang (Skovholt & Veum 2014, s. 85). For å trekke ut innholdet i ytringene er det viktig å forstå tekstens kontekst og organisasjonen Plans formål. Plan driver hovedsakelig utviklingsarbeid for barn i deler av verden som har dårligere oppvekstsvilkår enn barn i lesernes del av verden, og har publisert teksten for å fortelle hvordan de løste det. Denne ytringen «Hvor komplisert blir livet når alt vann må fraktes med kuer? I 20-literskanner, opp bratte og sølete skrenter? 12 år gamle Darwin vet godt svaret. Og han er uendelig glad for at alt er forandret.» er for formulert som et retorisk spørsmål og tolkes som en *påstand*. Påstanden tolkes som: «Livet blir komplisert når alt vann skal fraktes med kuer, i 20-literskanner, opp bratte og sølete skrenter». Samtidig har ytringen en ekspressiv handling og uttrykker den 12 år gamle guttens frustrasjon over de vanskelige forholdene og glede over at alt er forandret. Når adressaten vet at Plan ideelle mål utviklingsarbeid rettet mot barns oppvekstsvilkår, vil ytringen



bidra til å skape medfølelse. Denne teksten har mange konstantiver som indirekte er ekspressiver. For eksempel, i ytringen «Sykdommer spredde seg lett, barna hadde ofte diare, det var rett og slett ikke noe hyggelig. Nå kan vi jobbe mer, og barna lærer bedre enn før. Alle har mer energi.» påstår Plan at sykdommer spredte seg lett og barna ofte hadde diare, men samtidig vil det tolkes som en strategi for å skape medfølelse for barna. På en annen side kan også ekspressiver også fungere som konstantiver. Ved at Darwin uttrykker misnøyen rundt turen for å hente vann, tjener det også som en dokumentasjon av virkeligheten som fremstilles.

Plan bruker også implisitt språkhandlingen *kommisiver* som innebærer løfter. Kjennetegnet for kommisiver er at avsenderen forplikter seg til en framtidig handling, men for at ytringene skal fungere må gyldighetskravet oppriktighet gjelde. I teksten kan ytringen «– Egentlig er jo ikke dette å bygge infrastruktur noe Plan driver mye med, vi skal bygge folks bevissthet sånn at de klarer seg selv. Men utdanning er i sentrum for alt vi gjør.» tolkes som et løfte. Ytringen fremstilles eksplisitt som en påstand og ren informasjon, men språkhandlinger må tolkes i lys av konteksten. For at ytringen skal oppfylle gyldighetskravet om at de skal love å bygge folks bevissthet, er det nødvendig å trekke inn det ideelle målet til organisasjonen Plan med deres innsamlingsarbeid. Ytringen blir implisitt satt fram som et løfte ved at de kan utføre handlingen mot at de får støtte til arbeidet sitt. Samtidig som ekspressive ytringer uttrykker følelser, kan de også indirekte tolkes som *direktiver*. I teksten kommer de følelsesladde ytringene hovedsakelig til uttrykk gjennom sitater. Ytringene er implisitt satt fram som oppfordringer til å tenke over levekår som er urettferdige og som vi ofte tar for gitt. Med rammen at Plan jobber med bistand til barn i utviklingsland, vil disse uttrykkene både skape sympati og oppfordring til å bidra med støtte. Ved å ta i betraktning at de ekspressive språkhandlingene indirekte tolkes som direktiver, kan være at Plan sin strategi er å skape så mye medfølelse og sympati at det fører til at leserne handler.

I teksten er det hovedvekt av konstantiver som tjener som dokumentasjon. De ekspressive og directive språkhandlingene kommer mer indirekte til uttrykk. Plans formål med teksten er å påstå og dokumentere saksforhold for å få mottakerne til å vise sympati med den virkeligheten som blir fremstilt og oppfordre dem til å gi tjeneste, å støtte arbeidet deres.

### ***Stemmer***

Teksten er publisert på Plans nettside i et «Nyhetsarkiv». Utfra konteksten fremstår den som en reportasje med et intervju med familien Linab i landsbyen på Filippinene og veksler mellom referat og sitat. Det er tre av familiemedlemmene, samt programsjef for Plan på Filippinene som eksplisitt får stemme i teksten. Allerede i ingressen blir leseren introdusert for et barn. Tidlig i teksten blir 12

år gamle Darwin både referert til og sitert. Navnet hans blir også eksplisitt uttrykt: «Fem år tilbake i tid: Darwin, den gangen syv år, var grytidlig oppe hver morgen.», «- Jeg husker det godt, forteller Darwin.» Bruk av navnet hans skaper sympati med ham, og spesielt at alderen hans blir gitt, blir sympatien sterkere. Videre blir både mor og far til gutten navngitte og direkte siterte:

«– **Med Plan startet en ny tid**, forklarer Nimfa, moren til Darwin.»

«– Jeg vil gjerne si litt om sanitasjon også, legger pappa Darwin senior til.»

Ved at personene blir nevnt med egennavn, og spesielt fornavn, er en individualiseringsstrategi og skaper en symbolsk relasjon mellom dem og leserne (Machin & Mayr, 2012, s. 77-81). Ved at Darwin nevnes eksplisitt flere ganger gjennom teksten posisjoneres hans stemme *kvantitativt*. I bildetekstene kommer også stemmer eksplisitt til uttrykk. For eksempel i et foto (figur 6) presenteres navn på personene og alder på barna. I et av de andre fotoene (figur 7) kommer navnene direkte fram i bildeteksten og bidrar til en personlig fremstilling. Å løfte fram stemmer i bildetekster er en *tekst-strukturell* posisjonering og bidrar til å gi dem forrang framfor andre stemmer (Veum, 2011, s. 96).

I tillegg siteres den personen som framstår som ansvarlig for Plans prosjekt i denne landsbyen med navn og dermed får eksplisitt en stemme:

«Det gir ingen mening å snakke om utdanning hvis mennesker ikke har nok å spise, er slitne hele tiden eller syke, sier programsjef for Plan på Filippinene, Mike Reynaldo. – **Så vi bygget pumpestasjonen, og siden har det meste endret seg.**»



Figur 6



Figur 7

Den autorale stemmen kommer indirekte til syne. I lys av situasjonskonteksten fremstår teksten som redaksjonell med Plan som avsender, da det ikke er noen eksplisitt navngitt forfatter og teksten finnes i Plans arkiv. I ingressen skrives det: «Hvor komplisert blir livet når alt vann må fraktes med kuer? I 20-literskanner, opp bratte og sølete skrenter? 12 år gamle Darwin vet godt svaret. Og han er uendelig glad for at alt er forandret.» Ytringen er formulert som et retorisk spørsmål direkte til leseren. Leseren blir invitert inn i teksten fra starten. Søkelyset er på et problem og svaret for å gjøre noe med problemet er gitt på forhånd. I tillegg formuleres dette retorisk og forventer at modell-leseren deler synspunktet. Tekstens overskrift presenterer også tydelig forholdet mellom problem og løsning, med at den rene vannet faktisk gjorde det mulig å få tid til lekser og lek. Også den innledende setningen i brødteksten «Velkommen til Buri, landsbyen der alt er snudd på hodet, på grunn av noen få enkle grep.» spiller på opplevde behov som lett har latt seg bli dekket ved å tilby Plans produkt. Dette spiller på elementer fra en markedsdiskurs med etterspørsel og tilbud. Den evaluerende stemmen fremmer at Plan som virksomhet tilbyr løsningen på behovet for rent vann og viser fram for sitt publikum hva løsningen fører til. I analysen av representasjon av virkelighet, (jf. 5.3.1), konstruerer teksten også en problem- løsning-situasjon. Dette er det Fairclough (1995) kaller markedstilpasning. Kommunikative mønstre er hentet fra en markedsdiskurs og reklamens sjanger i det private markedet (Fairclough, 1995, s. 10). Det finnes en mangel som trenger en løsning for å bli rettet opp, og det tydeliggjøres at det er Plan som er bidrar til løsningen på problemet. Teksten fremstår som en nyhetsartikkel, men prøver å påvirke leseren gjennom sympati og skaffe faddere.

I teksten gis også stemmen til det navngitte barnet tidlig i teksten. I tillegg konnoterer ordene «leksetid og leketid» i overskriften barnlige sysler. Nærheten til gutten skapes også ved at han ekspressivt forteller at han måtte hjelpe med å hente vann og mistet skoletid. Dette kan kobles mot barnekonvensjonen og en bistandsdiskurs. Det er viktig at barn skal være barn, de skal gå på skole og ikke hjelpe voksne med arbeid. Videre bygger sitatet fra Plans programsjef på bistandsdiskurs:

– Egentlig er jo ikke dette å bygge infrastruktur noe Plan driver mye med, vi skal bygge folks bevissthet sånn at de klarer seg selv. Men utdanning er i sentrum for alt vi gjør. Det gir ingen mening å snakke om utdanning hvis mennesker ikke har nok å spise, er slitne hele tiden eller syke, sier programsjef for Plan på Filippinene, Mike Reynaldo.

Her er det en person som er direkte knyttet til organisasjonen som forteller om menneskers, og spesielt barns, utfordringer og hvordan de arbeider for å bistå. Her trekkes det referanser til humanitære behov. Situasjonskonteksten (pkt. 5.2), med Plan som avsender, og ordvalgene legger ramme for at den intenderte leseren oppfatter temaet bistand, og viktigheten av utdanning og helseutvikling.

Plan har også valgt å en kommunikasjonsform som innebærer å gi direkte stemme til familie-medlemmene og la de få fortelle sin versjon av saken, og la den autorale forfatterstemmen være implisitt. Plan velger hovedsakelig å gi stemme til et 12 år gammelt barn som spiller på leserens følelser. Denne stemmen kommer tydeligere fram og får større påvirkning enn de andre stemmene. Gjennom direkte tale er synsvinkelen hos personen som taler. Relasjonen blir mer personlig og nær. På denne måten ønsker Plan å skape sympati med familien, og spesielt barna. Hvem Plan velger å gi stemme til kan si noe om deres holdninger og ideologi. De forestilte mottakerne deler synspunktet om at rent vann dekker grunnleggende behov for helse, og at barn ikke skal bruke tid på å skaffe det. Teksten uttrykker her to formål. Plan er en organisasjon som jobber med *formidling av informasjon* om deres arbeid, men også for å nå ut til et større publikum for å *få deres støtte*. Med bakgrunn i kulturkonteksten kan avsenderens valg av språklige strategier fremme hovedformålet. Innholdet bygger på en bistandsdiskurs ved å fortelle en historie om utviklingsarbeidet i Buri, men har også intertekstuelle referanser til en markedsdiskurs.

### ***Bildeutsnitt***

Fotografiene framstiller ulike grader av nærhet mellom personene som blir representert og adressat. Alle fotografiene er i farger og fremstilt med normal vinkling. To av dem har nært utsnitt, og viser personenes ansikt og skuldre. Dette bidrar til å skape nær og mer personlig relasjon til seeren. Med nært utsnitt vil tekstskaperen få leseren nærmere motivet og appellere til følelsene. Et nærbilde av en person vil kunne vise ansiktsuttrykk og følelser (Machin 2011, s. 116, i Skrede 2017, s. 109).

Motivet i et av bildene (figur 8), viser en gutt som smiler bredt og holder hendene under et rør hvor vann fosser ut. Bildeteksten er «Rent vann ved nye pumpestasjonen nedenfor landsbyen – og masse av det!». Gutten vi ser på fotoet er fremmed, men gjennom bildeutsnittet kan han portretteres som om han var en bekjent (Kress & van Leeuwen, 2006, s.125). Adressaten blir konstruert i en nær relasjon til gutten og vil dermed identifisere seg med hans glede. Det andre fotografiet med nært utsnitt (figur 9) viser faren i familien med det minste barnet sittende på skuldrene sine. Litt bak dem står moren. Motivet er kjærligheten mellom barnet og foreldrene, og nærbildet styrker at leseren lettere kan identifisere seg med samholdet og familietid. Hensikten til Plan vil være å konstruere sympati med livene deres. Fargebruken i fotoene viser klare og sterke farger og klærne på personene er tidsriktige. De vises i t-skjorter, jeans og shorts. Darwin har f.eks. lilla t-skjorte og blå jeans og den minste søsteren har rosa overdel og blå shorts. Disse klærne vil skape nærhet ved at de er tidsriktige og likner på klær som barn i Norge har.



Figur 8: Glede med rent vann



Figur 9: Familekjærighet

Fotoene framstiller også, (figur 7 og 8), personene i helfigur som er et fjernt utsnitt. Når personer fremstilles i helfigur, er relasjonen mer upersonlig. Men ved at personene på bildene er navngitt i både verbaltekst og bildetekst, bidrar det til å øke graden av nærhet og identifikasjon.

### 5.3.3 Hvordan har Plan organisert teksten på nettsiden?

Den tekstuelle metafunksjonen skaper det helhetlige budskapet som dannes i samspillet mellom metafunksjonene (Maagerø, 1998, s. 34). Jeg undersøker hvordan Plan har organisert teksten på nettsiden og hvordan det blir skapt sammenheng mellom tekst og bilder, (jf. 4.7.4).

### Sjanger

Sjangerkonvensjonen skaper orden i samhandlingen som foregår. Denne teksten er skrevet som et intervju med en familie og en Planansvarlig person på Buri. Tekstelementene er en stor overskrift, ingress, verbaltekst og fotografier. De språklige trekkene kjennes igjen fra sjangeren nettavisreportasje. De sentrale eksplisitte språkhandlingene uttrykkes med konstantiver. Hvordan disse tekstlige trekkene kommer til syne vises ved hvordan Plan har brukt språket både som refererende stil og gjengivelse av sitater. Rollen som mottakerne gis er lesere av en historie. Forholdet mellom tekstdelene er konstruert narrativt, med å fremstille landsbyen verden i et før- og nå-perspektiv. På en annen siden er denne teksten argumenterende. Man kan sette et «men» mellom før- og nå-perspektivet, som «Før hadde landsbyen problemer og mangler, *men* nå har Plan bidratt

med hjelp og løsnings». Hvis man leser sitatet fra programsjefen for prosjektet, ser man at trekkene også er kausale:

– Egentlig er jo ikke dette å bygge infrastruktur noe Plan driver mye med, vi skal bygge folks bevissthet sånn at de klarer seg selv. Men utdanning er i sentrum for alt vi gjør. Det gir ingen mening å snakke om utdanning hvis mennesker ikke har nok å spise, er slitne hele tiden eller syke, sier programsjef for Plan på Filippinene, Mike Reynaldo.

Det som fremmes er at menneskene i denne landsbyen sliter med dårlig utbygde helsesystem som forårsaker sykdom, og *derfor* hjelper Plan dem (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 43).

Teksten er implisitt argumenterende. Den inneholder både beskrivelse av en situasjon, og en problem- og en løsningskomponent. Den dominerende språkhandlingen er konstantiver i situasjons- og problemkomponenten, og implisitt direktiver i løsningskomponenten (Skovholt & Veum, 2014, s. 116-117). Situasjonskonteksten vil gi betydning for hvilken sjanger teksten tilhører. Plan har plassert teksten på nettsiden i rekken av flere publikasjoner fra et «nyhetsarkiv og glimt fra Plans arbeid» og presenterer teksten som en nyhetsartikkel. Dermed vil det si at den kommunikative aktiviteten «går i dialog» med disse (Svennevig, 2009, s. 146), og leserne forventer å lese en nyhetssak. Reklame-tekster utnytter ofte muligheter til å låne tekstnormer fra andre sjangre (Skovholt & Veum, 2020, s. 47), og dermed bryter med leserens forventninger om en reportasje. Dette kan gjøre leseforståelsen uklar ved å pakke inn formålet i en fortelling (Roe et al., 2018, s. 122).

### ***Komposisjon***

Forholdet mellom den verbale teksten og fotografiene er organisert ved at teksten har seks farge-fotografier som er plassert med jevne mellomrom i den løpende argumenterende teksten. Fotografiene dekker 2/3 av teksten. De viser personer fra familien på fem i ulike situasjoner og utsnitt. Overskriften i uthevet og stor font fremhever tekstens tema med fokus på en positiv utvikling fordi:

«Rent vann ga mer leksetid. Og leketid». Mellom ingressen og brødteksten vises et fotografi av den 12 år gamle gutten sittende på ei ku (figur 2). Bildeteksten lyder «Men nytt brønnvann i landsbyen har mange familier fått nye husdyr. Det gir enda mer mat, og gode lekekamerater.» Fotoet tjener til å fremstille en blid gutt som har en god stund med ei ku, i stedet for å bruke henne som arbeidskraft og transportmiddel. Dette utdyper løsningene som blir presentert i ingressen hvor det kommer frem at «Hvor komplisert blir det når alt vann må fraktes med kuer?»

Videre er det flere av fotografiene som har bildetekst. For eksempel vises bildet av 12 år gamle Darwin ved et vannrør med klart vann og bildeteksten lyder «Rent vann ved den nye pumpestasjonen nedenfor landsbyen – og masse av det!» (figur pkt. 8). Både foto og bildetekst uttrykker samme

mening og skaper også sammenheng med verbalteksten. Den modale affordansen i verbalteksten er å forklare og fortelle hvordan det rene vannet har bidratt til mer energi og tid, mens affordansen i bildet er utnyttet ved å vise at vannet er klart. Et av fotografiene viser fram familien som omtales i teksten med navn og alder på barna (figur 6). Personene er avbildet som i et familieportrett med bakgrunn fra noe som kan illustrere deres bakgård. Dette fotoet har en annen modal affordans enn verbalteksten. Familiemedlemmene vises fram som blide og de holder på hverandre. Det illustrerer en samlet og glad familie med overskudd og tid til hverandre. Bildet representerer noe utdyping av temaet i sammenheng med de andre fotografiene og teksten som helhet og kommuniserer familietid og kjærlighet.

Alle fotografiene og bildetekster representerer situasjonen i landsbyen i tiden etter at brønnpumpa ble installert, men verbalteksten fremstiller situasjonen både i tiden før og etter. I verbalteksten fortelles det om mangler og kompliserte forhold som sykdom og redusert skoletid, og om løsningen med brønnpumpa og rent vann som ga energi, fruktbar produksjon og overskudd. Dermed bidrar fotoene til dels utdyping. Fordi fotografiene fremstiller situasjonen etter brønnpumpa ble installert kan henge sammen med at Plan ønsker å fremheve de positive effektene av hva løsningen fører til. På en annen side kan leserne bare kontrollere dokumentasjonen av forholdene slik de er nå. Bilder fra før pumpa var installert, med slitne barn og dårlig hygiene, må leseren visualisere selv og nåtidsbildet får ingen motstand. Det er en ensidig måte å fremstille saken og kjennetegner reklamesjangeren ved å vise fram resultatet (Roe et al., 2018, s. 123).

## **5.4 Tekst B) «– Vi betyr noe for hverandre»**

I dette kapittelet analyserer jeg tekstens mikronivå etter analysemodellen (jf. 4.7).

### **5.4.1 På hvilken måte presenterer Plan virkeligheten i teksten?**

Den ideasjonelle metafunksjonen handler om representasjon av virkeligheten. Jeg undersøker hvordan Plan framstiller sitt virkelighetsbilde etter utvalgte analysekategorier, (jf. 4.7.2) om hvordan verbalspråk og bilder blir brukt som representasjon.

#### ***Kategorisering av ordvalg***

I teksten blir den virkeligheten som barn i utviklingsland opplever framstilt med negativt ladede ord. Den virkeligheten som barn med Planfadder opplever, blir derimot framstilt med positivt ladede ord. Jeg viser noen kategoriseringer av ordvalg i følgende tabell:



	<b>Tilstanden til barn i utviklingsland i følge Funkygine og Plan:</b>	<b>Tilstanden til barn i utviklingsland med Planfadderordning, i følge Funkygine og Plan:</b>
Prosesser	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeg har aldri vært så overveldet, følt så sterkt for å gjøre noe</li> <li>– Følelsen av urettferdighet, .., traff meg hardt i magen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-..knytter oss sammen som mennesker.</li> <li>.. bidrar du til at flere barn får utdanning, helsetilbud og oppfølging.</li> <li>..gir deg nærhet til arbeidet du støtter. Du kan følge utviklingen over tid, og få innblikk i livet til et barn på den andre siden av kloden.</li> <li>-... bidra til å skape positive endringer i barns liv-</li> <li>-..beskyttes</li> <li>-..dekke primære behov som mat, klær og et trygt sted å bo</li> </ul>
Substantiv	<ul style="list-style-type: none"> <li>- urettferdighet</li> <li>- forskjellene</li> <li>- barneekteskap og vold</li> <li>- behovene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- håp</li> <li>- informasjon om barnet</li> <li>- nærhet og omsorg, utdanning, helsetilbud og oppfølging</li> <li>- endringer, innblikk i livet til et barn</li> </ul>
Adverb	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fortvilt</li> <li>- traff meg hardt i magen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Likeverdige, positive, overveldet</li> <li>viktige personer, unik tilstedeværelse, langsiktig, dyktige lærere</li> </ul>

Tabell 6: kategorisering av ordvalg

Ordvalgene bidrar til å fremstille Plan sitt perspektiv. Plan beskriver tilstanden til barn i utviklingsland med adverbet «fortvilt» og substantivene «urettferdighet», «forskjellene», «behovene», «vold» og «barneekteskap». Disse ordene er negativt ladede og viser at Plan konstruerer en avstand fra den tilstanden. Derimot bruker de mange positivt ladede ord for å konstruere holdningene til å være planfadder. Her bruker de verbhandlinger som «knytte», «støtte», «bidrar» og «beskyttes». De bruker substantiver som, «nærhet og omsorg», «utdanning, helsetilbud og oppfølging», og de bruker adverb som «likeverdige», «overveldet» og «unik». Med disse orda med positiv verdiladning vil Plan skape en positiv holdning og nærhet til saksforholdet om hva en fadderordning fører til. De positivt ladede ordene har funksjon som nærhets- og sympatiskapende for fadderordningen. I dette perspektivet på virkeligheten er Plans verdi humanitær bistand viktig for å bekjempe urettferdighet.

### **Nominaliseringer**

I teksten konstrueres flere hendelser ved nominaliseringer. På denne måten legger Plan vekt på hendelsene som et faktum uten hensyn til hva som har ført til dette. Disse ytringene er uten aktør:



« Følelsen av urettferdighet, at forskjellene mellom livet til Sentiya og mine barn er så stor, traff meg hardt i magen. Men det finnes håp.»

« [...], for til tross for de store forskjellene så finnes det bånd som knytter oss sammen som mennesker.»

Substantivene «urettferdighet» og «forskjellene» er nominaliseringer av prosessene «å være urettferdig», «å gjøre en forskjell», og de presenteres uten synlig aktør i teksten for og utelater derfor konkrete detaljer for hvem som står ansvarlig for urettferdighetene og forskjellene. Man får ikke vite hvem som er skyld i tilstandene. I ytringen «Som Planfadder bidrar du til at flere barn får utdanning, helsetilbud og oppfølging. At flere beskyttes mot barneekteskap og vold.» finnes det også flere nominale ledd. Prosessene «å få utdanning» og «å få tilbud om helse og oppfølging» framstilles hendelser i Rwanda uten at disse hendelsene har blitt ansvarliggjort. Likedan gjelder substantivene «barneekteskap» og «vold». Prosessene «å gifte bort som barn» og «å utføre vold» fremstår som hendelser uten at det kommer fram hvem som stilles til ansvar for dette.

Leserne får rolle som aktør gjennom pronomenet «du» og «deg» gjennom å være Planfadder ved å bidra til at flere barn får utdanning, helsetilbud og oppfølging, og at flere beskyttes mot barneekteskap og vold. Teksten framstiller en Planfadder som aktør. Videre er Fadderbarn-ordningen til Plan tydelig aktør med nominaliseringen «nærhet». Fadderbarn-ordningen tilbyr rolle å «å være nær» det arbeidet til denne ordningen. I tillegg er Plan tydelig aktør ved «tilstedeværelse», «endringer», og ved «behov». Gjennom pronomenet «vi», som peker tilbake på Plan, framstår de som aktør for «å være tilstede», «å skape positive endringer» og «å forstå behovene». Eksempler på setninger med en tydelig aktør:

Noen eksempler med aktør
Som Planfadder bidrar du til at flere barn får utdanning, helsetilbud og oppfølging.
Fadderbarn-ordningen til Plan gir deg nærhet til arbeidet du støtter. Du kan følge utviklingen over tid, og få innblikk i livet til et barn på den andre siden av kloden.
For Plan er det viktigste at fadderbarna gir oss en unik tilstedeværelse i lokalsamfunnene. Vi kjenner barna og familiene. Vi forstår behovene. På grunn av fadderskapet kan vi jobbe langsiktig og bidra til å skape positive endringer i barns liv.
I landsbyen bistår vi også med å dekke primære behov som mat, klær og et trygt sted å bo. Vi samarbeider også med lokale barn og unge om holdningsarbeid for å kunne spre kunnskap om likestilling og jenters rettigheter.

Tabell 7: Aktivisering

De positive endringene for barna vises gjennom Planfadder-ordningen, gjennom å bruke «du» og «deg» og «Plan», eller gjennom pronomenet «vi», som aktør i setningskonstruksjonene. Dermed

konstruerer teksten at det er Plan og fadderordningen som de heldige løsningene, og at de ikke kan tydeliggjøre hvem som står bak handlingene som urettferdighet, barneekteskap og vold.

### ***Kontekstualisering / dekontekstualisering***

Teksten har to fotografier, og en video i farger. Videoen vises som stillbilde<sup>6</sup> (figur 10) når man går inn på teksten på nettsiden. De viser ulike motiver, og det er personene Funkygine, hennes datter, fadderbarnet og hennes bror som er avbildet på et eller flere av dem.



*Figur 10: Stillbilde, Funkygine med datter, fadderbarn og hennes bror*



*Figur 11: Nært møte mellom Funkygine og fadderbarnet*



*Figur 12: Gode venner*

<sup>6</sup> Denne analysen undersøker stillbildet i videoen og ikke levende bilder og lyd.

Det første øverste fotoet i teksten (figur 11) viser Funkygine og fadderbarnet i nært sideperspektiv med ansiktene vendt mot hverandre. Bakgrunnen viser blå himmel, svakt grønn mark og grønne busker i horisonten som viser at de er fotografert ute. Det andre bildet (figur 12) viser datteren til Funkygine og fadderbarnet stående tett inntil hverandre. Bakgrunnen viser svakt artikulert grønt gress, blå himmel og noen grønne trær. Man kan skimte en vekst som har form som vitner om vekst fra sydlandsk klima. Bildet har teksten «Datteren til Funkygine, Filippa, og Sentiya har blitt gode venner.»

Stillbildet (figur 10) viser Funkygine, hennes datter, fadderbarnet og fadderbarnets lillebror sittende på en benk. Bakgrunnen viser lettskyet himmel, grønt gress, brun jord og noen grønne trær i svakere grad. Et av trærne har form som kan vitne om vekster fra et sydlandsk miljø. Ingen av fotografiene viser bebyggelse eller konkrete kjennetegn som kan knyttes til kulturen. Det er fadderbarnet og lillebrorens hudfarge som skaper identifikasjon til det som i teksten beskrives som en landsby i Rwanda. Alle bildene viser nokså lav grad av kontekstualisering. Bakgrunnene i fotografiene er nokså uskarpe, men det finnes et par buskvekster, man kan skimte, som kan vitne om sydlandsk klima og realiserer, i noen grad, situasjonene som sanne. Det er lite detaljer i bakgrunnen enn en framstilling av en øde horisont, men med frodige trær, og det kan i noen grad stadfeste virkeligheten i tid og rom i forhold til temaet i teksten.

Det først og fremst motivet som viser møtet mellom fadder og fadderbarn som er fokus i fotografiene. Bildene viser uskarpe bakgrunner. Lav grad av kontekstualisering bidrar til å skape generelle situasjoner. I denne teksten er det fokus på fadderordning generelt, og et møte mellom Funkygine og fadderbarnet spesielt, enn å knytte temaet til et spesielt sted og tidspunkt.

#### 5.4.2 Hvordan blir relasjoner fremstilt mellom Plan og mottakere?

For å undersøke den mellompersonlige funksjonen analyserer jeg språkhandlinger og stemmer, og bildeutsnitt (jf. 4.7.3).

#### *Språkhandlinger*

I det følgende vil jeg undersøke hvordan den overordna språkhandlinga kommer fram ved å se hva slags språkhandlinger som dominerer i denne teksten, og ved å tolke hva som er den overordna handlingene med utgangspunkt i de kontekstuelle rammene (jf. 5.1, 5.2). Jeg presenterer teksten med noen utvalgte språkhandlinger i følgende tabell:

Språkhandlinger	Eksempler fra teksten
Konstativer	<p>-Sentiya (5) og familien hennes har vist fadder Funkygine at det finnes masse håp på landsbygda i Rwanda.</p> <p>-Som Planfadder bidrar du til at flere barn får utdanning, helsetilbud og oppfølging.</p> <p>-Som Planfadder får Funkygine og familien tilsendt bilder av Sentiya og informasjon om situasjonen der hun bor, så de kan følge utviklingen.</p> <p>-Fadderbarn-ordningen til Plan gir deg nærhet til arbeidet du støtter. Du kan følge utviklingen over tid, og få innblikk i livet til et barn på den andre siden av kloden.</p> <p>-For Plan er det viktigste at fadderbarna gir oss en unik tilstedeværelse i lokalsamfunnene. Vi kjenner barna og familiene. Vi forstår behovene. På grunn av fadderskapet kan vi jobbe langsiktig og bidra til å skape positive endringer i barns liv.</p> <p>- «Og de kan gjøre mer med din hjelp, fra oss som har så ufattelig mye mer, sier Funkygine.»</p>
Ekspressiver	<p>– «Jeg har aldri vært så overveldet, følt så sterkt for å gjøre noe, blitt så godt tatt imot, smilt og grått, ledd og vært fortvilt. Alt på en gang, sier blogger Jørgine Vasstrand, alias Funkygine.»</p> <p>– «Følelsen av urettferdighet, at forskjellene mellom livet til Sentiya og mine barn er så stor, traff meg hardt i magen. Men det finnes håp.»</p> <p>-«Vi betyr noe for hverandre, sier Funkygine.»</p> <p>-Jeg vil bli Planfadder. Hver måned vil jeg gi 300 kr, 350 kr, 400 kr</p> <p>-«Men da vi kom til landsbyen «vår» skjønte vi at vi er viktige personer i livet til fadderbarnas familier også.»</p> <p>...- «for til tross for de store forskjellene så finnes det bånd som knytter oss sammen som mennesker. Som likeverdige. Som venner.»</p>
Direktiver	<p>- Gi barn muligheter</p> <p>- Bli planfadder</p>

Tabell 8: Eksempler på utvalgte språkhandlinger fra teksten

Teksten har eksplisitt mest konstativer og ekspressiver, i tillegg har den to direktiver. Konstantivene gir informasjon om fadderordningen, samtidig som de påstår viktigheten av denne. Denne teksten har også ytringer med både høy og modifisert grad av sannhet. Disse ytringene er eksempler på høy grad av sannhet:

- «Som Planfadder bidrar du til at flere barn får utdanning, helsetilbud og oppfølging.
- «Vi kjenner barna og familiene. Vi forstår behovene.»
- «Fadderbarn-ordningen til Plan gir deg nærhet til arbeidet du støtter.»

Disse ytringene konstanterer med høy grad av epistemisk modalitet at påstandene er sanne, uten modifierende hjelpeverb (Maagerø, 2005, s. 152). Prosessene «bidrar», «får» og «gir» framstiller at handlingene skjer.

Derimot er ytringen «Du kan følge utviklingen over tid[...]» modifierende. Hjelpesverbet «kan» uttrykker at innholdet i ytringen er en mulighet. Med deontisk modalitet uttrykker også Plan i hvilken grad om hvor ønskelig eller nødvendig det er at mottakerne handler (Skovholt & Veum 2014, s. 89). I ytringene «Vi forstår behovene. På grunn av fadderskapet kan vi jobbe langsiktig.» og «Og de kan gjøre mer med din hjelp, fra oss som har så ufattelig mye mer, sier Funkygine.» fungerer hjelpeverbet «kan» som et tilbud om ønske til adressaten.

Teksten har mange ekspressive ytringer. Allerede i overskriften og i den lille ingressen innledes teksten med et ekspressivt innhold, hvor ytringene uttrykker følelser gjennom stemmen til den kjente bloggeren Funkygine som forteller om møtet med fadderbarnet. «– Jeg har aldri vært så overveldet, følt så sterkt for å gjøre noe, blitt så godt tatt imot, smilt og grått, ledd og vært fortvilt. Alt på en gang, sier blogger Jørgine Vasstrand, alias Funkygine.» Gjennom teksten konstrueres ekspressive handlinger ved bruk av følelsesladde ord som «urettferdighet, forskjellene, likeverdige, håp». Det er kun Funkygine som uttrykker følelser i forbindelse med fadderordningen. Ved at hun er en kjent person bidrar ekspressivene til å fremkalle sympati.

Videre i teksten er det brukt to eksplisitte direktiver. Begge ytringene «Gi barn muligheter» og «Bli Planfadder» er direkte oppfordringer til adressaten. Direktivene «Gi» og «Bli» har høy grad av deontisk modalitet og imperativene fungerer som en anmodning om hvordan adressaten bør handle i lys av de sosiale omstendighetene som Plan informerer om. Samtidig som ekspressive ytringer uttrykker følelser, kan de indirekte tolkes som *direktiver*. Ytringene «.. og de kan gjøre mer med din hjelp, fra oss som har så ufattelig mye mer, sier Funkygine.» og «Som Planfadder bidrar du til at flere barn får utdanning, helsetilbud og oppfølging.» fungerer indirekte som direktiver. Når adressaten, utfra konteksten, vet at organisasjonen Plan jobber med bistand til barn i utviklingsland vil de følelsesladede uttrykkene både skape sympati og fremkalle oppfordring til å bidra med støtte til deres arbeid. Ved å ta i betraktning at de ekspressive språkhandlingene indirekte tolkes som direktiver, kan være at Plan sin strategi er å skape så mye medfølelse og sympati at det fører til handling. Men oppfordringen modereres med ordet «kan», og da vil tolkes som et tilbud ved at adressaten inviteres til handling. På denne måten er oppfordringen mer avdempet. Det er hovedvekt av de ekspressive og direktive språkhandlingene, der direktivene kommer indirekte til uttrykk. I tillegg har teksten to direktiver som eksplisitt fungerer som krevende handling, «Gi barn muligheter» og «Bli planfadder». Plans formål er å få målgruppa til å få sympati med den virkeligheten som blir fremstilt. Både eksplisitt og implisitt vil Plan oppfordre mottakerne til å gi tjeneste, å støtte arbeidet deres. Med bakgrunn i konteksten har Plan et mål om å «verve» privatpersoner, skoler eller foreninger til å gi støtte til Fadderordningen

## *Stemmer*

Plan har i den utvalgte teksten valgt å en kommunikasjonsform som innebærer å gi direkte stemme til blogger Funkygine og la henne få fortelle om sitt møte fadderbarnet. Rollen som mottakerne gis er lesere av historien og vil motta en forestilling fra hennes verden, men også en invitasjon til støtte.

Overskriften «– Vi betyr noe for hverandre» og ingressen «Sentiya (5) og familien hennes har vist fadder Funkygine at det finnes masse håp på landsbygda i Rwanda.» skaper, allerede først i teksten, nærhet til adressaten ved eksplisitt bruk av pronomenet «vi» og ved å gi navn på personene som omtales, og alder på fadderbarnet. Ved å gi personene navn fremheves relasjonen mellom personene i teksten og leserne med symbolsk nærhet og individualisering. Adressaten kommer nærere personene i teksten (Machin & Mayr, 2012, s. 77-80). Den eksplisitte stemmen til bloggeren Funkygine blir sitert direkte med bruk av personlig pronomen, «jeg».

«– Jeg har aldri vært så overveldet, følt så sterkt for å gjøre noe, blitt så godt tatt imot, smilt og grått, ledd og vært fortvilt. Alt på en gang, sier blogger Jørgine Vasstrand, alias Funkygine.»

«– Følelsen av urettferdighet, at forskjellene mellom livet til Sentiya og mine barn er så stor, traff meg hardt i magen. Men det finnes håp.»

Hun siteres både med den statusen og det kallenavnet hun er kjent for, og med fullt navn. Hennes stemme blir også direkte sitert flere ganger gjennom teksten, blant annet som sluttreplikk: «– Plan er i gang med å jobbe i dette området. Og de kan gjøre mer med din hjelp, fra oss som har så ufattelig mye mer, sier Funkygine.» I tillegg blir hun referert til, «Som Planfadder får Funkygine og familien tilsendt bilder av Sentiya og informasjon om situasjonen der hun bor, så de kan følge utviklingen.» En *kvantitativ* posisjonering på denne måten vil si at Plan velger at denne stemmen får mer plass enn andre (Veum, 2011, s. 96). På denne måten konstrueres også en implisitt leser som ser opp til Funkygine og hennes gavmildhet som ambassadør.

Den redaksjonelle stemmen fra Plan informerer om fadderordningen deres, og henvender seg med pronomenene «vi» og «oss» direkte til leserne ved bruk av «du» og «deg». På den måten inviteres leserne til direkte interaksjon og det skaper en nærhet mellom Plan og mottakerne:

«Som Planfadder bidrar du til at flere barn får utdanning, helsetilbud og oppfølging. At flere beskyttes mot barneekteskap og vold. Og at flere jenter får de samme mulighetene som gutter.»

«Fadderbarn-ordningen til Plan gir deg nærhet til arbeidet du støtter. Du kan følge utviklingen over tid, og få innblikk i livet til et barn på den andre siden av kloden.»

Plan konstruerer også en direkte stemme til adressaten: «Jeg vil bli Planfadder. Hver måned vil jeg gi 300 kr – 350 kr – 400 kr». Denne språkstrategien fungerer som å gi adressaten et ønske og en god

følelse om kunne hjelpe barn. Den modell-leseren som konstrueres ser nytten av samfunnsengasjement og deler verdiene og holdningene for å hjelpe et godt formål. Dette vil implisitt uttrykke «jeg er viktig i Plans arbeid» eller «Min støtte kan hjelpe barn.»

Derimot er stemmen fra fadderbarnet Sentiya passiv. Hun blir fremstilt med navn og alder, men det blir ikke uttrykt hva hun føler eller mener om fadderskap, og hun blir derfor fremstilt objektivt (Machin & Mayr, 2012, s. 82). Det blir heller ikke ytret noe om situasjonen hennes. Man kan bare anta at hun lever i fattige kår. Det er Funkygenes følelser som fremmes «Jeg har aldri vært så overveldet, [...] smilt, grått og ledd og vært fortvilt». At Plan velger å gi stemme til Funkygine understreker maktforhold. Denne kommunikasjonsstrategien benytter maktbegrepet som ligger i det usagte, den type makt som «å få andre til å ønske det samme som deg selv» ved å påvirke, forme og bestemme (Luke, 2005, s. 27 i Skrede, 2017, s.29). I tillegg til at adressaten blir tildelt stemme bidrar dette til å få leserne til å ønske å gjøre det samme som Funkygine. De språklige strategiene med interaksjon med leseren ved bruk av «du» og «deg», og spesielt å bli tildelt stemmen «Jeg vil bli Planfadder», viser referanse til reklamediskursen. Stemmer som kommer tydelig fram har større påvirkning enn andre som kommer mindre til syne (Fairclough, 1995, s. 81).

### ***Bildeutsnitt***

Det første bildet i teksten fungerer som hovedbilde (figur 11). Det er et fargefotografi av Funkygine med fadderbarnet i sideperspektiv. Personene i bildet vises fra skuldrene og opp, og de to personene i fotoet fyller omtrent hele bildet. Dette skaper inntrykk av nærhet og intimitet, og bidrar til at leseren kan identifisere seg med dem.

Det andre fotografiet viser halvnært utsnitt av to barn (figur 12). Utsnittet er fra livet og opp og konstruerer en sosial relasjon. Bildeteksten forklarer at dette er Funkygenes datter Filippa og fadderbarnet Sentiya. Ved å navngi barna i fotoet bidrar det til å gjøre relasjonen nærere. Når teksten framstiller at det er datteren til Funkygine vil det skape en fiktiv nærhet mellom barna og dermed vekke en følelse hos adressaten ved at de oppfatter vennskapet til barna. Barnas klær er «moderne», Sentiya har turkis kjole med blomster og lillebror har blå sweater med hette. Dette skaper identifikasjon med at fadderbarna har klær som gjør dem mer lik norske barn, og kan tolkes som at Funkygenes fadderbarn er kledd tidsriktige. Dette skaper enda mer personlig relasjon, og modell-leserne med egne barn vil lettere identifisere seg med dem. Når relasjonen er nær, virker den sterkere og har høy sannsynlighet for å fremkalle handling.

### 5.4.3 Hvordan har Plan organisert teksten på nettsiden?

#### **Sjanger**

Tekstrammene gir forventninger til leseren om hvilken kommunikativ aktivitet som foregår. Tekstelementene er en stor overskrift, ingress, verbaltekst og fotografier. Tekststrukturen kjennes igjen fra sjangeren reportasje fra et møte som har funnet sted i Rwanda. Plan har fulgt blogger Funkygine og intervjuet henne da hun møtte fadderbarnet. De sentrale eksplisitte språkhandlingene uttrykkes med ekspressiver og konstantiver. Språktrekkene kommer til syne gjennom refererende stil og gjengivelse av sitater. Forholdet mellom tekstdelene er konstruert kausalt, med å fremstille hendelsene gjennom å forklare årsaker. Teksten fremmer at fadderordningen er grunnen til at fadderbarn får bedre oppvekstvilkår (BlikstBalas & Tønnesson 2020, s. 43). I tillegg består teksten av to tekstbokser som har direktivet «Bli Planfadder». Dette er en klar oppfordring. Direktivene vil derfor legge ramme for å motta en tekst som oppfordrer til handling. Ordene «Jeg vil Planfadder» i tekstboksen gir et klart tilbud til mottakerne om å bidra til handling. Teksten har ikke en fast reportasjestruktur. Teksten har hovedkomponentene problem og løsning. Problemene er presentert gjennom ekspressiver og konstantiver, og løsningen er presentert med et direktiv om å bli Planfadder. Det er en argumenterende tekst (Skovholt & Veum, 2014, s.116-117). Det er ikke kun en reportasje fra besøket i Rwanda, men også direkte oppfordring til å støtte organisasjonen. Denne teksten har både en åpen og skjult agenda (Roe et al., 2018, s. 129).

#### **Komposisjon**

Teksten er organisert med en tydelig overskrift «-Vi betyr noe for hverandre» og ingress «Sentiya (5) og familien hennes har vist fadder Funkygine at det finnes masse håp på landsbygda i Rwanda.» Under vises et stort nærbilde av Funkygine og fadderbarnet med ansiktene nært vendt mot hverandre. Funkygine smiler mot fadderbarnet, og det utdyper overskriften på en måte som å visualisere den personlige relasjonen deres (figur 11). Brødteksten starter med direkte sitater fra Funkygine, hvor hun uttrykker følelser gjennom å fortelle hvor sterkt hun ønsker å gjøre noe for fadderbarnet p.g.a. forskjeller og urettferdighet mellom fadderbarnet og egne barn. Deretter er det lagt inn en interaktiv tekstboks for leserne, hvor de kan melde interesse ved å støtte organisasjonen og «Bli Planfadder». (figur 13). Ved at tekstboksen er interaktiv kan man klikke seg videre på en lenke å lese «Mer om fadderskapet» som peker til mer om ordningen, retningslinjer, hvilke valg man ønsker for fadderbarn, samt melde inn personlige opplysninger (figur 14). Denne tekstboksen blir gjentatt lenger nede i teksten og i sammenheng med situasjonskonteksten, da den gjentas flere ganger under fanen «Gi støtte». Den samme tekstboksen gjentas flere ganger gjennom hele nettsiden. Det understreker oppfordringen om å bli Planfadder.



**JEG VIL BLI PLANFADDER**

Hver måned vil jeg gi

300 kr 350 kr 400 kr

**Bli Planfadder** [Mer om fadderskapet](#)

Figur 13: Tekstboks for å bli Planfadder

**JEG VIL BLI PLANFADDER**

Hver måned vil jeg gi

300 kr 350 kr 400 kr

Fornavn

Etternavn

Mobiltelefon

E-post

Jeg vil bli Planfadder for en gutt eller jente  som er under 15 år  i  
Afrika, Asia eller Latin-Amerika

**Gå videre**

Den som betaler for fadderskapet må være over 18 år. Se våre retningslinjer for [personvern](#).

Figur 14.: Tekstboks: Mer om fadderskapet

Funkygines direkte stemme formidler følelser for fadderbarnet, og den redaksjonelle Plan-stemmen gir informasjon om fadderordningen. Verbaltekstens bruk av «du» og «deg» viser at teksten henvender seg direkte til leserne om fadderordningen. Den modale affordansen i verbalteksten fremhever til å informere om og utdype at Plan-faddere bidrar til at barn får helseoppfølging og utdanning, at de beskyttes mot barneekteskap og vold og at fadderne får innblikk i utviklingen til barna. Tekstboksene utvider verbalteksten. Den modale affordansen i tekstboksene ligger i den interaktive funksjonen, og tekstboksene tilbyr og oppfordrer leserne å være delaktive og handle. Verbalteksten og tekstboksene formidler ulike deler av budskapet. De semiotiske ressursene realiserer mening som er ulik, men er semantisk sett forbundet med hverandre (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 44-45). De semiotiske ressursene viser at teksten har to formål, informasjon og oppfordre til støtte.

## 5.5 Hovedfunn i tekstanalysene

Funnene fra tekstenes næranalyser er basert på analysekategoriene:

- På hvilken måte presenterer Plan virkeligheten i tekstene?
- Hvordan blir relasjoner fremstilt mellom Plan og publikum?
- Hvordan har Plan organisert tekstene?

Gjennom disse to skriftlige reportasjene med tekst og fotografier, presenterer Plan en verden hvor det finnes kompliserte forhold som helseutfordringer, barne-ekteskap og vold, og hvordan det først og fremst rammer barn. Plans ideologi er å presentere humanistiske verdier, og de kommuniserer behovet for hjelp til å bidra til å utjevne forskjeller i verden. Plan fremmer seg selv i en aktiv rolle som har løsninger på problemene som finnes uten at årsakene blir forklart. De kommuniserer sitt budskap til publikum ved å bruke nærhetsstrategier for å avdempe asymmetrien mellom Plan som ideell organisasjon og publikum. Virkemidlene i verbalteksten er kontraster mellom de representertes verden og Plans løsninger. For å nå ut til publikum og oppfordre til hjelp blir det benyttet kvantitativt bruk av stemmer, gjennom referat og sitater, med ekspressive uttryksmåter fra en lokal familie og gjennom en kjendis. Dette bringer leserne nærmere historiene som blir formidlet. Relasjonene som etableres til publikum er innlevelse og sympati for personene som presenteres. Fotografiene har nært utsnitt og fokuserer på personene fremfor å knytte disse til sted. Bildene viser ikke de problematiske forholdene, disse forholdene kun fortelles om. Bildene utdyper til dels verbalteksten, de fokuserer på nærhet, kjærlighet, håp, fremtid og de positive effektene. Tekstene fremstiller en idealisert, ønsket tilstand. På denne måten kan man konkludere med at håpet er viktig og publikum inviteres til å hjelpe.

## 6 - Diskusjon og konklusjon

I en diskursanalyse skal man undersøke teksters mønstre av framstillingsmåter og hvilke sosiale konsekvenser framstillingsmåtene av virkeligheten får (Winter Jørgensen & Philips, 1999, s. 31). I denne delen vil jeg først diskutere mikroanalysens funn for å vurdere Plans tekster i et større samfunnsperspektiv (Veum, 2008, s. 94-95; 2011, s. 92). I tillegg vil jeg drøfte hvordan Plans tekster kan bidra til elevers kritiske literacy i skolen. Til slutt vil jeg presentere min konklusjon for denne oppgaven.

### 6.1 Plans tekster i et samfunnsperspektiv

En viktig grunnleggende antagelse for CDA, er at språk og andre semiotiske ressurser er formet av samfunnet og samtidig bidrar til å påvirke det. Teksters konstruksjoner er formet av samfunnets sosiokulturelle forhold, men samtidig kan tekstene skape og opprettholde eksisterende relasjoner (Machin & Mayr, 2012, s. 4). I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan Plans tekster er formet på bakgrunn av bistandsutvikling i Norge og hvordan digitaliseringen legger rammer for kommunikasjon i nyere tid. I dette kapittelet vil jeg diskutere tekstene i et samfunnsperspektiv. Hvilke sosiale konsekvenser får framstillingsmåtene i Plans tekster for synet på bistand gjennom følgende:

- Bistand gjennom generelle og stereotypiske framstillinger
- Bistand gjennom influencer
- Bistand gjennom å bruke egne digitale medier

#### 6.1.1 Bistand gjennom generelle og stereotypiske framstillinger

Tekstenes konstruksjon av virkelighetsbildet påvirker sosiale forhold i samfunnet. Plan posisjonerer seg som aktør for å hindre dårlig helseutvikling, barneekteskap, vold og fremme barns utvikling og skolegang. I begge tekstene konstruerer Plan virkelighetsbildet slik at det er de og deres arbeid for bistand som tjener på tekstene. For det første har Plan, som ansvarlig redaktør for tekstene, valgt framstillingsmåter av virkeligheten ved å kategorisere de vanskelige forholdene opp mot de positive og tilfredsstillende forholdene gjennom ordenes verdiladning for å skape sympati. Videre fremstiller de de vanskelige forholdene som generelle tilstander uten henvisning til datoer for når teksten er utgitt, ansvarlig reporter, etterprøvbare argumenter og uten billedokumentasjon. Men de fremmer seg selv som den aktive problemløseren gjennom å deres viktige arbeid og fadderordningen. De uttrykker sine holdninger ved at det finnes en verden med som har grunnleggende behov i forhold til Norge, og at dette er mennesker, og spesielt barn, som ikke har det bra sett med våre øyne. Mine funn viser at den underliggende ideologien til Plan er at de er aktøren som forbedrer de vanskelige forholdene

(5.3.1, 5.4.1). På denne måten utøver Plan makten ved at de løfter seg selv fram som en reddende problemløser. Det er Plans interesser tekstene tjener. Dette er i tråd med funn fra Runsbech (2014) sin undersøkelse av hvordan organisasjonen Røde Kors fremstiller nød. Hun viste her at de utøvde moralsk makt ved å fremstille seg selv som agens og handlende part i bistandsarbeid framfor staten og verdenssamfunnet, og tok på seg rollen som talerør for mennesker i nød (Runsbech, 2014, s. 79). Gjennom analyse av ordbruk, beskrivelser av omgivelser og betegnelser av kilder i materialet, fremmet Røde Kors sin stedfortredermakt som den lidende sin stemme og representant i verden (Runsbech, 2014, s. 94). En slik fremstilling vil føre til at de hjelpende blir stående som passive og maktesløse.

For det andre posisjonerer Plan seg gjennom språklige strategier for å skape nærhet til publikum. Eksplicitte og navngitte stemmer skaper personlighet og nærhet (Machin & Mayr, 2012, s. 78-80). Stemmeanalysen viser at de konstruerer en relasjon med adressaten ved å gi «stemme» til berørte personer som forteller om sine opplevelser ved å sitere, referere til og navngi dem i stedet for å referere en bestemt navngitt norsk journalist. I tekst A) gir Plan først og fremst stemmen et 12 år-gammelt barn, navngitt og innfødt fra reportasjen fra Filippinene, og det er han som uttrykker sine følelser. Det er også eksplisitte referanser til hans mor, far og søster. I tekst B) fremhever Plan stemmen til en person som er kjent gjennom medier, og spesielt i sosiale medier. I teksten deler Funkygine sine følelser og meninger, og hun blir nevnt med navn og tittel i teksten. Samtidig konstruerer denne teksten stemme direkte til adressaten og skaper en nærhetsstrategi mellom Funkygine og adressaten, slik at adressaten kan identifisere seg med henne ved pronomenene «du» og «deg». Begge tekstene konstruerer stemmer til modell-leseren som personer som deler Plans ideologi og verdier om at barn ikke skal utsettes for vold, barne-ekteskap og mangler på helseutvikling og utdanning. Videre er den intenderte leseren opptatt av samfunnsengasjement, humanisme og likeverd. I tillegg vil tekst B) skrive inn mottakere som ønsker å identifisere seg med influencere.

Innholdsreklame brukes for å pakke inn formål gjennom framstillinger som gir informasjon eller fortellinger av historier. Plan posisjonerer seg ved å kommunisere på flere nivåer. Analysen av språkhandlingene og sjangeranalysen i min studie viser at begge tekstene har både en skjult og åpen agenda. Den åpne agendaen kommer til syne i fortelling og informasjon gjennom konstantiver og ekspressiver. Men etter analysen av språkhandlingene i lys av konteksten viser funnene at de har hovedvekt av de ekspressive og direktive språkhandlingene, som kommer indirekte til uttrykk. Den skjulte agendaen er å skape sympati for å bidra til støtte av fadderskap og formålet er pakket inn i fortellinger, følelser og framstillinger som er en del av vår naturlige forestilling om verden (5.3.2, 5.4.2).

På denne måten utøver den skjulte agendaen makt (Berge, 2003, s. 32). Tekst B) har i tillegg eksplisitte direktiver og gir en rolle til adressaten ved bruk av «du» og «deg». Dermed kommer anmodningene direkte til uttrykk. Begge tekstene har trekk som innholdsreklame.

Videre posisjonerer Plan seg ved å vise en generell tilstand gjennom fotoenes lave grad av kontekstualisering. Fotoene viser mindre grad av dokumentasjon. Man kan verken se bygninger, kjøretøy, fjell, vann, veier eller skilter fra omgivelsene. Fotoene i begge tekster viser øde horisonter. Det som kan, i noen grad, dokumentere virkelighetsbildet er en noe brun-gruset vei, et bar busker som har en palmelignende form, og det vises litt av et enkelt lite hus i tekst A). Tekst B) har noe lavere grad enn tekst A) fordi her vises enda færre detaljer som knytter fotoene til en konkret situasjon (5.3.3, 5.4.3). Dette vil indikere en stereotypisk og idealisert gjengivelse av virkeligheten (Skovholt & Veum 2014, s. 65; Kress og van Leeuwen 1996, s. 161). Idealisert gjengivelse av virkeligheten er et typisk virkemiddel i reklamesjangeren, viser funn fra studien til sosiosemiotikerne David Machin og Theo van Leeuwen (2007). De har forsket på fremstilling av bilder via bildebyråer. De har funnet at bilder med lav grad av kontekstualisering er generiske og kan brukes i flere ulike sammenhenger. Denne typen bilder er vanlig i reklamen, men også i dokumentariske tekster som for eksempel tidsskrifter og aviser (Machin & van Leeuwen, 2007, s. 152).

I tillegg framstiller fotoene i tekstene det personlige uttrykket til de avbildede personene ved at bildeutsnittet er nært konstruert, eller at det tillegges bildetekst med navn på avbildede personer og alder på barn, som bidrar til identifikasjon. I reklametekster spiller ofte bildene en annen rolle enn verbalteksten i informasjons- og verdiformidlingen, og de er satt inn for å vekke spesielle følelser, mens verbalteksten forteller og gir informasjon (Løvland, 2007, s. 48-49). Fotografiene i tekstene viser heller ingen kompliserte forhold, men glede, samhold og kjærlighet mellom personene som er avbildet. På en annen side kan det være for komplisert å kommunisere de problematiske forholdene som kan være sammensatte av ulike grunner. Hjelle (2017) fant i sin forskning at kommunikasjonen til de humanitære organisasjonene i hans materiale, fokuserte på enkelhet og budskap med enkle løsninger. Han begrunnet det med at det er komplisert å fremstille ulike katastrofer i verden og kommunisere de problematiske forholdene, fordi de kan være sammensatte av ulike grunner, og at håpet er viktigere å trekke fram enn medlidenhet. Derfor er det viktig å fokusere på at budskapet som formidles viser håp og enkle løsninger, for eksempel å vise fram et smilende barn i en ellers vanskelig situasjon. Ved enkelt fokus er det enklere å få fram budskapet og derfor hjelpe. På denne måten mente han at man unngår vanskelige spørsmål, men samtidig involverer en vanskelig situasjon (Hjelle, 2017, s. 86). Mine funn støtter delvis hans funn. Plan trekker også fram håpet, kjærligheten og idyllen. Plan legger vekt på nærhet og kjærlighet, utvikling og håp, og virkelighetsbildet i tekstene

fremstiller en idealisert og ønsket tilstand. I tekst B) uttrykker Funkygine eksplisitt «men det finnes håp». I tekst A) vises 12 år gamle Darwin med nært utsnitt sin glede over det rene vannet. Med fornavn, alder og nærbilder bringes leserne nær personene i tekstene slik at de kan lettere identifisere seg med dem. Håpet er fremoverrettet og optimistisk. Men på en annen side kan ikke Plan foreklare årsaksforholdene og fotoene dokumenterer ikke den kompliserte tilstanden som presenteres. Leserne må selv forestille seg denne. På denne måten skaper Plan makt ved å velge framstillingene som generelle som kan opprettholde en stereotypisk framstilling.

### 6.1.2 Bistand gjennom bruk av influencer

Innholdsmarkedsføringen har bidratt til at flere virksomheter eller organisasjoner ser muligheten for å henvende seg til opinionsledere i kommunikasjonsstrategien (Aalen, 2015, s. 146; Barland, 2016a, s. 20). Funn i analysen min viser at Plan benytter seg av en kjent blogger som kommunikasjonsstrategi for å skape umiddelbare medieoverskrifter, offentlig interesse og nå ut til viktige beslutningstakere. Dette er en måte å posisjonere seg for å skaffe seg oppmerksomhet på som også distribuerer makt.

Rudberg (2019) fant også i sin studie at humanitære organisasjoner bruker kjendiser som talspersoner og «goodwill-ambassadører» for å fremme ideelle formål (Rudberg, 2019, s. 16). Hun argumenterer for at det vil gi en mulighet for å nå ut raskt til mange. Rudberg har forsket på kjendis-humanitærisme som kommunikasjonsstrategier i Flyktningshjelpen, og viser til forskeren Lilie Chouliaraki (2013) sin teori om å benytte kjendiser som en kommunikasjonsstrategi for å nå ut til mange. På en annen side kan denne strategien innebære en risiko ved at fokuset trekkes mot kjendisen og hennes følelser og ikke fadderbarnet (Chouliaraki, 2013, s.103-104, i Rudberg, 2019, s. 68). Rudberg viser i sin studie på to konkurrerende diskurser som peker for risikoen for dette: *den skeptiske og den optimistiske*. Den skeptiske diskursen inneholder argumenter som blant annet at kjendiser i humanitær kommunikasjon glamoriserer ideen om at vestlige mennesker handler for dem som ikke kan representere seg selv. Hun begrunner dette med at det kan dekke over det komplekse globale systemet med et 'acting west' og en 'suffering rest' som er avhengige av veldedighet. Kjendisen danner en illusjon om at én enkelt person kan kjempe mot strukturer av urettferdighet alene. I den optimistiske diskursen ser man på kjendis eller berømte personer som «good-will» som kan forsterke stemmene til lidende og tilføre verdier i offentligheten. På den måten kan de også tilføre verdier for organisasjonen og endre vilkår for handling i den politiske sfæren. I dag uttrykker gjerne kjendiser følelser om lidelse som om det var deres egen og smelter sammen med den usynlige og fjerne stemmen til den lidende slik at sympati oppstår mellom kjendisen og publikum (Chouliaraki, 2013, s.84-85, i

Rudberg, 2019, s. 24-25). Chouliaraki har f. eks. vist hvordan Audrey Hepburn brukte sin stjerne-status, som ambassadør, til å fremme og snakke om UNICEF og deres arbeid i konkrete situasjoner, ca. rundt 1980-tallet. I senere tid snakker f. eks. Angelina Jolie om egne følelser og hva arbeidet som UNICEF-ambassadør tilfører hennes egen opplevelse (Lorentzen & Miljeteig, 2014).

Stine Bang Svendsen, en NTNU-forsker, påpeker også, i en artikkel i *Bistandsaktuelt* i forbindelse med programmet *Julekveld hos Prøysen* på TV2, at reportasjer av kjendiser som besøker fadderbarna fungerer til å forsterke stereotypier om givere og mottakere av hjelp. Bang Svendsen mener at fokuset på kjendisenes følelser fremfor barnas lidelse ikke forklarer problemer. Dermed er kjendisen hovedpersonen det skapes empati med (Håskoll-Haugen & Røst, 2020). Denne påstanden er også i tråd med funnene i min studie, fordi Plan fremmer Funkygines stemme med direkte ekspressive utsagn: «Jeg har aldri vært så overveldet, følt så sterkt for å gjøre noe [...], smilt, grått [...] Følelsen av urettferdighet, at forskjellene mellom livet til Sentiya og mine barn er så stor, traff meg hardt i magen». Det er kun Funkygines følelser som kommer fram og ikke fadderbarnets.

En ting er spredning av budskapet gjennom opinionsledere med enormt mange «følgere», men budskapet skal bli oppfattet og helst lest. Derfor er det viktig med et fengende innhold. Gode budskap har større sannsynlighet for respons og handling. Alle kan si noe, men hvem blir hørt? Aalen (2015) forklarer dette med to konkurrerende hypoteser: *utjevningshypotesen*, som hevder at så lenge man har et godt og fengende budskap, blir man hørt, og *normaliseringshypotesen*, som hevder at eksisterende maktstrukturer speiles og forsterkes. Så lenge alle som vil og kan publisere noe i sosiale medier, vil personer med de beste forutsetninger for å nå ut med sitt budskap lønne seg. Dermed støtter normaliseringshypotesen at de med mest makt, har de beste overbevisningsstrategiene (Aalen, 2015, s. 144-145). Derfor vil bruk av opinionsledere være tjenlig for oppmerksomhet og spredning.

Rudbergs funn om virkemidler ved å benytte en kjendis' fortelling, vil vekke tanker hos modell-leseren som ser opp til og identifiserer seg med influencere. Jeg vil argumentere for at denne strategien er positiv etter Chouliarakis (2013) teori i den optimistiske diskursen (Chouliaraki, 2013, s. 84-85, i Rudberg, 2019, s. 24-25). Influencere er vant til å være synlig i mediene, og de kan tjene som ambassadører for gode samfunnsformål. I tekst B) uttrykker Funkygine sine følelser om lidelse som smelter sammen med fadderbarnets, og dermed forsterker budskapet. På denne måten konstrueres også en implisitt leser som ser opp til Funkygine og hennes gavmildhet som ambassadør. Dermed støttes også normaliseringshypotesen. De som har makt har de beste forutsetningene for overbevisning (Aalen, 2015, s. 144-145). Derimot innebærer den skeptiske diskursen å konstruere en glamorisert virkelighet og kan skape debatt. Risikoen er illusjonen om «white saviors», hvor rike,

hvite kjendiser reiser til fattige områder for å vise fram sin støtte uten å egentlig å forstå de hjelpe-trengende sin hverdag. (Håskoll-Haugen & Røst, 2020). At Funkygine viser fram sin hjelp har blitt møtt med reaksjoner. Selv om intensjonen hennes er god, har hun møtt motstand ved å vise fram fattigdomsporno (Arnesen, 2020). En slik fremstilling vil tjene som å forsterke og opprettholde stereotyper i samfunnet. Dermed vil bruk av opinionsleder tjene som medieappell rettet mot den typiske leseren i den optimistiske diskursen.

### 6.1.3 Bistand gjennom å bruke egne digitale medier

Begrepet innholdsmarkedsføring legger vekt på å skape relasjoner uten at budskapet blir dyttet på publikum (Barland, 2016a, s. 42). Nye kommunikasjonsstrategier har oppstått i kjølvannet av digitaliseringen og ført til en sammensmelting mellom blant annet ulike medier, mellom sjangere av ulikt innhold, og mellom ulike aktører i media. Dette har ført til at kommersielle og ikke-kommersielle tekstpraksiser kan smelte sammen (Barland, 2019). Fairclough (1995) har vist at det er nær forbindelse mellom teksters informasjon og underholdning og mellom det offentlige og private (Fairclough, 1995, s. 10). Ifølge Fairclough vil sosiale og kulturelle forandringer manifesteres diskursivt gjennom en nytegnning av grensene innenfor og mellom diskurser (Fairclough, 2008, s. 122).

En viktig tendens er hvordan teknologien legger opp til at budskap skal produseres og spres raskt for å bli oppdaget. Eriksen (2008) forklarer tendensen med begrepet *frakobling*. Frakobling definerer han som «de prosesser som «løfter sosiale relasjoner ut» av lokale samhandlings- og kommunikasjonsprosesser, og omstrukturerer dem på måter som gjør dem uavhengige av tid og rom.» (Eriksen, 2008, s. 49). Med vår tids informasjons- og kommunikasjonsteknologi fungerer samhandling uavhengig tid og sted. Informasjonssamfunnet i dag kjennetegnes av akselerasjon hvor informasjonsflyten overføres i sann tid, og dagens nyheter har ikke samme verdi som gårdsdagens. Digitale medier kan oppdatere innholdet raskt, men leserne konsumerer også innholdet raskt. Generelt blir også tekster kortere, og tekstprodusenter ser det som viktig å bli oppdaget og få oppmerksomhet. Derfor er medieappellen vesentlig med tanke på at budskapet skal nå ut til publikum (Eriksen, 2008, s. 54ff). Internett generelt og sosiale medier spesielt, muliggjør spredning av informasjon raskere, enklere og billigere enn før (Aalen, 2015, s. 139).

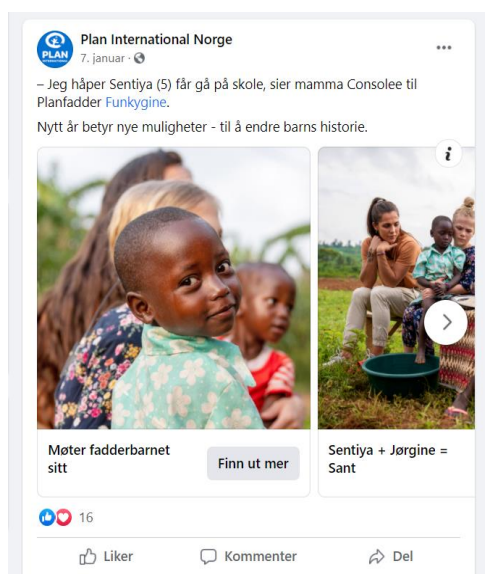
Gjennom tiden som jeg har arbeidet med oppgava har jeg oppdaget hvordan Plan benyttet seg av kommunikasjon i sann tid og samtidighet i medier for å bli oppdaget. Tekst B) var publisert på Plans forside, pr. 10. januar 2021. Pr. 16. mars 2021 har det blitt flyttet til et annet sted på nettsiden og ligger under fanene «Gi støtte» og «Bli Planfadder». og hyperlenken. At innlegget lå på forsiden kan



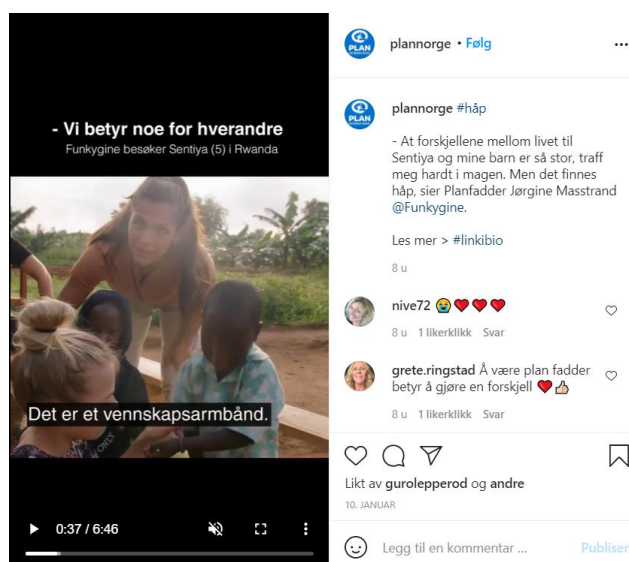
henge sammen med det populære TV2-programmet *Julekveld hos Prøysen* som ble sendt like før, i førjulstiden. Programmet er et samarbeid med Plan Norge.

«Gjennom en serie førjulsprogrammer kan norske tv-tittere følge norske kjendiser på tur til afrikanske land. Målet er å samle inn penger til Plan Norge.» (Håskoll-Haugen & Røst, 2020)

I sammenheng med TV-programmets sendinger utnyttet Plan situasjonen for å publisere denne teksten samtidig i egne sosiale medier. Teksten ble publisert på Plans offisielle Facebook-side den 7. januar 2021 (figur 15) (Facebook, u.å.-a), og på Plans Instagram-konto den 10. januar 2021 (figur 16) (Instagram, u.å.-a). Facebook-innlegget var videre lenket til Plans tekst på nettsiden. I tillegg var innlegget også lenket til Funkygenes egen offentlig profilerte Facebook-konto (Facebook, u.å.-b) og Instagramkonto (Instagram, u.å.-b). Slik skapes mulighetene for oppmerksomhet i flere medier samtidig og øker sannsynligheten for at budskapet når ut til mange.



Figur 15: Facebook-innlegg fra Plan



Figur 16: Instagram-innlegg fra Plan

I undersøkelsen fra Deloitte (2020) viser funn at sosiale medier har økt kraftig i forbindelse med markedsføring. Alle organisasjonene som deltok, inkludert Plan, opplyste at de brukte Facebook som markedsføringskanal, og begrunnelsen var at kanalen er rask og enkel å bruke, og man når ut til mange mennesker (Deloitte, 2020, s. 4). Dette påvirker distribusjon av medieinnhold. Tendensen er at organisasjoner tar i bruk egne kanaler i stedet for å betale de tradisjonelle mediene.

Jeg har også oppdaget hvordan tekst A) blir framstilt som generisk. For det første fant jeg at bildene er generiske og Plan benyttet et foto i ulike sammenhenger. (Machin & van Leeuwen (2007)

argumenterte for at en idealisert gjengivelse av virkeligheten gjør det mulig å bruke tekster i flere sammenhenger til ulike formål (Machin & van Leeuwen, 2007, s. 151ff). De fant i sin forskning at bilder med lav grad av kontekstualisering, som blir benyttet i reklamer og tidsskrifter, er generiske, tidløse og idealiserte. I tekst A) fant jeg et av tekstens fotografier av et av barna i artikkelen (figur 17), avbildet dekontekstualisert på annet sted på nettsiden under fanen «Gi støtte» og lenken «Bli Planfadder i dag» (figur 18). Bildet av den lille filippinske jenta som var representert i en sammenheng om landsbyen som hadde fått rent vann, var også representert i sammenheng om å støtte Plans arbeid og bli fadder. Dette byr også på muligheter for tekstskaping generelt, men i digitale medier spesielt. Ved at bildene er tidløse, idealiserte og generiske kan fotoet vil tjene til å skape ny mening i ny kontekst og Plan kan skreddersy sine tekster til ulike formål.



– Jeg vil gjerne si litt om sanitasjon også, legger pappa Darwin senior til.

– Før gikk folk på do i skogen: hvilket annet valg hadde vi uten rennende vann? Sykdommer spredde seg lett, barna hadde ofte diare, det var rett og slett ikke noe hyggelig. Nå kan vi jobbe mer, og barna lærer bedre enn før. Alle har mer energi.

Figur17: Fotografi fra reportasjen



Pengene kommer frem. 82 prosent går til formålet.

Gjennom fadderordningen har Plan direkte kontakt med 1,2 millioner fadderbarn og deres familier. Denne kontakten gir oss **unik kjennskap** til områdene vi jobber i. Fordi vi er til stede over tid, med lokalt ansatte og lokale frivillige, har Plan stor tillit og aksept i lokalbefolkningen.

Vi involverer alltid de som bor i områdene hvor vi jobber, og mobiliserer barn, unge, familier, lokalsamfunn og næringsliv. Nærvarer gjør at Plan kan reagere raskt i kriser.

Plan jobber med utgangspunkt i FNs barnekonvensjon, og er partipolitisk og religiøst uavhengig. Vi har prosjekter i mer enn 50 land og har en solid økonomi.

#### JEG VIL BLI PLANFADDER

Jeg blir fadder til ett barn, og hjelper mange barn med utdanning, helse og beskyttelse.

Hver måned vil jeg gi

300 kr

350 kr

400 kr

Bli Planfadder

Figur 18: Fotografi redigert i ny sammenheng

For det andre oppdaget jeg, for kort tid siden, at hele tekst A) er fjernet fra den norske nettsiden til organisasjonen Plan, men derimot er den publisert på nettsiden til Plan Hong Kong uttrykt på engelsk og med noen andre valg av fotografier (Plan org, u.å.). Dette kan tyde på at Plan Norge har utnyttet tekstmateriale fra andre Plan-avdelinger for å dokumentere bistandsarbeidet Norge. Tekstens sitat:

«sier programsjef for Plan på Filippinene, Mike Reynaldo» kan tyde på at det er ingen fra Plan Norge som har rapportert hendelsen. Konsekvenser av dette er at teksten kan være skapt i andre kontekstuelle rammer og det viser at teksten er redaksjonell og oversatt til norsk. Teksten har ingen eksplisitt forfatter eller dato og dette viser at teksten er generell og ikke knyttet til en konkret dokumentasjon. På den måten utnytter Plan tekstmaterialet ved å bruke innholdet fleksibelt i flere sammenhenger. Dette er en enkel måte distribuere teksten for å kunne nå norsk publikum. Dette vil kunne føre til at Plan har som hensikt å samle inn penger fra flere mulige givere.

#### 6.1.4 Oppsummering av diskursanalysen

For det første viser stemmeanalysen med ekspressive uttrykksmåter og fotografiernes nære utsnitt den personlige relasjonen mellom de fremstilte og publikum. Nærhet fremmer personlig kommunikasjon. Publikum kommer tettere på de hjelpetrengende og asymmetrien til Plan dempes. Ingen av tekstene viser noen ekstern, virkelig forfatter eller eksterne kilder. Språkbruken er refererende med mye bruk av personlige sitater. Den institusjonelle diskursen fra bistandsorganisasjonen Plan Norge bærer ikke spor av formelle uttrykksmåter, statistikk eller formell dokumentasjon. Disse mønstrene innebærer at språkbruket nærmer seg den private diskursen, en *konversasjonalisering* (Fairclough, 1995, s. 10).

For det andre viser mine funn at Plans samhandling med tiltenkte mottakere er preget av *markedstilpassing*, og likner mønstre fra det private markedet ved å benytte reklamens medier og konvensjoner for å nå ut til giverne sine (Fairclough, 1995, s 10-11). Analysen av Plans tekster viser språklige kjennetegn fra en reportasje i formen, mer personlige trekk i stil og språk, og de ekspressive språkhandlingene brukes for å skape innlevelse, sympati og oppfordring til støtte. I tillegg viser mine funn at Plan posisjonerer seg gjennom deling av innholdet i egne medier og utnytter tekstmaterialet i fra en annen Plan Internationals medier. De bruker også en influencer som talsperson som har bidratt til at innholdet spres i flere kanaler. Disse mønstrene er massekommunikasjon.

Veum (2008) forklarer at reklamen låner sjangre og diskurser fra andre områder, og samtidig overfører diskurser til nye områder (Veum, 2008, s. 91-92). Plan er en humanitær organisasjon, en NGO, og har ikke økonomisk profitt som driftsmål, men allikevel er de avhengige av støtte fra publikum for å drive sitt arbeide. Plan posisjonerer seg med en kommunikasjonsstrategi som er preget av markedstilpassning. Dette kan få innvirkning på hvordan publikum begynner å tenke og snakke om bistand på, og dette viser tegn på sosiale og kulturell endring (Veum, 2008, s. 92).

## 6.2 Plan Norges tekster i et literacy-perspektiv

Jeg vil nå diskutere hvordan elever skal øves til å stille spørsmål til tekstene som kan bidra til at elever skal kunne skille informasjonstekster fra reklame. Jeg tar for meg både tekst A) og B) samlet i denne diskusjonen. Tekstenes trekk er innholdsreklamer og har blanding av sjangertrekk. Elevene må ha god innsikt i forståelse av tekstenes sjanger, kontekst, oppbygging, innhold og språklige fremstillinger ved at de leser *med* tekstene. I tillegg må de kunne vite når tekstene bryter med forventningene, at tekstene ikke er nøytrale og kun skapt ut fra Plans interesser ved hjelp av språklige strategier, ved å lese *mot* tekstene.

### *Sjanger*

For det første er sjangeren viktig å undersøke fordi den skaper relasjon til mottakeren (Machin & Mayr, 2012, s. 46). Hvis elevene ikke kjenner sjangerkonvensjonen brytes forståelsesrammene (Svennevig, 2009, s. 248). For å identifisere sjangeren må elevene undersøke tekstenes sentrale språkhandlinger for å se hvilke sosiale handlinger som foregår. I den forbindelse trenger elevene et metaspråk om språkhandling og hvilke handlinger språket konstruerer. Gode spørsmål i den forbindelsen: Er det påstander og argumenter, informasjon og beskrivelser, eller er det oppfordringer som dominerer i tekstene? I tillegg vil det være nyttig å spørre: Hvordan er komposisjonen i teksten? Hvilke deler består den av, og hvordan er de satt sammen? I mine funn gir tekstene signaler om reportasjer eller dokumentariske tekster i form og innhold. Språkhandlingene er først og fremst beskrivelser med refererende og fortellende stil. Tekstenes åpne agenda oppfattes som følelsesmessige fortellinger og gjengivelse av virkeligheten som blir presentert. Tekstnormer innenfor journalistiske tekster som reportasjer og artikler, nyheter osv. fremstiller saker og hendelser på en balansert og uavhengig måte, gjerne med eksplisitt henvisning til fakta og eksterne kilder. I denne teksten finnes ikke noe av dette, fordi de også har en skjult agenda. Derfor vil det være nyttig å la elever reflektere om hvorfor det ikke finnes noen eksplisitte fakta, for eksempel hvor mange som ikke har rent vann på Filippinene, eller hvor mange barn som har vært utsatt for barnebryllup, og reflektere over formålet til Plan. Elevene bør la seg undre over hvorfor det f. eks. ikke er dokumenterte fakta, eller nøytrale fagpersoner som uttaler seg om sakene. Derfor er det nødvendig å lete etter andre språklige detaljer og koble analyse av tekst med analyse av kontekst.

### *Språklige strategier*

Elevene må være på jakt etter er å oppdage om sjangertrekk bryter med forventninger til det man tenker teksten er ment til, og hvilken agenda Plan har. Dersom elevene forventer at reklame skal

oppfordre til kjøp eller kreve noe av deg, er det tydeligste elementet på oppfordring til kjøp i tekstmaterialet de interaktive tekstboksene med «Jeg vil bli Planfadder» i tekst B). Ellers har tekstene en skjult agenda. I Plan-tekstene spiller fremstillingen på at det er viktig å hjelpe barn som blir utsatt for sult, mangler, vold eller barneekteskap. Fagerheim (2020) fant også i sin studie at elevene synes det er vanskelig å stille seg kritiske til tekster hvor de er enige i historien som blir fortalt eller til verdier som virker sannsynlige for oss (Moen, 2002, s. 92-93; Fagerheim, 2020, s. 111). Dette fordrer at elevene får eksplisitt undervisning i hvordan de kan undersøke språklige strategier for å oppdage detaljer som er pakket inn i fortellingene.

For det første vil det i disse tekstene være nyttig å stille spørsmål til hvordan virkeligheten blir fremstilt. I Plan-tekstene bør elevene oppfordres til å undersøke hvordan ordvalgene kategoriserer forholdene. I tekst A) kan elevene stille spørsmål til hvordan ordene beskriver forholdene før og etter brønnpumpen ble installert. I tekst B) kan de stille spørsmål til hvordan barn uten og med fadder har det i landsbyen. I tillegg bør de stille spørsmål om hvilken effekt disse ordene har og hvem som tjener på fremstillingen. Et annet spørsmål som vil være viktig, er hvilken situasjon fotografiene viser. Hvorfor er det ikke brukt bilder fra nøden som de omtale barna er utsatt for? Det er viktig å reflektere over hvorfor fotoene ikke viser sult, vold eller barnebryllup, men smilende barn i moderne klær og hva hensikten med dette er. Kan man vite om fotoene da dokumenterer sannhet? Man kan reflektere over om situasjonen er komplisert å fremstille eller om fokuset er å selge «løsninger».

For det andre vil kritisk lesing handle om å undersøke stemmer, hvem som får komme til ordet og andre kilder som uttaler seg om sakene. Janks (2010) peker på hvordan de dominante diskursene fremstiller mennesker på en måte som skal oppfattes som «det normale» (Janks, 2010, s. 25). Slike maktstrukturer kan bidra til å opprettholde stereotypiske fremstillinger. I tekst A) kan elevene stille spørsmål til hvorfor en gutt på 12 år har «hovedrollen» som forteller i hendelsen og hvilken effekt det får. I tekst B) kan elevene stille spørsmål om hvorfor Plan har valgt å intervju en kjendis og hva effekten av å la henne formidle sine følelser blir. Er hun en nøytral eller partisk kilde? Man bør også stille spørsmål om hvorfor ikke fadderbarnet Sentiya sine følelser blir formidlet i teksten. Elevene bør oppfordres til å prøve å sette seg inn i fadderbarnets situasjon og ta hennes perspektiv. Hva kan hun om norsk språk og kultur? Forstår hun hva Funkygine og datteren hennes sier? Vet hun hvorfor de er på besøk? Man kan bare anta at fadderbarnet lever i fattige kår.

### ***Kontekst***

I didaktisk arbeid ifølge SFL må man inkludere analyse av konteksten slik at elevene kan forstå rammene rundt teksten. I arbeid med kontekstanalyse av tekstene bør man navigere gjennom

nettsidens ulike sider og faner, for å danne seg en oppfatning om avsender og virksomhet. Både organisasjonen Plan og bistandsarbeid vil være kjent for mange unge, men allikevel vil det være nyttig å trekke inn kunnskap og la elevene søke opp bistandsarbeid og hvilken rolle Plan har i samfunnet og hvilke verdier de har som aktør både i Norge, men også som global aktør. Ved å undersøke kontekstuelle rammer for tekstene er nyttige spørsmål å stille: Hvem er avsender, hvem er tekstene rettet mot og hvilke interesser har tekstskaperen? I og med at tekst A) viser seg å være publisert på Plan i Hong Kong, bør man reflektere over hvilke konsekvenser dette fører til. Det vil være nyttig å reflektere over hva tekstene gjør for samfunnet, hvorfor de har blitt laget og publisert og hvilke verdier eller holdninger Plan har som humanitær organisasjon.

### ***Skille mellom personlige ytringer og reklame i sosiale medier***

Yngre lesere er kanskje mindre skeptiske og mer positive til sponset innhold og innholdsmarkedsføring enn eldre lesere. De er ofte på sosiale medier og følger med på blogger og influencere som har kontoer i flere av disse mediene (Krokan, 2016, s. 83). Uansett er det viktig å lese alle tekster i ulike medier med motstand. I tekst B) er det viktig å reflektere over hvilken funksjon de sosiale mediene har og spesielt hvorfor teksten er delt i Funkygines egne offisielle sosiale medier. Å tenke over hvordan en influencer jobber hvorfor teksten er delt er vesentlig, fordi sammensmeltingen mellom kommersielle og ikke-kommersielle tekstpraksiser påvirker tekstnormenes verdi (Berge, 2003, s. 28). Masteroppgaven til Lise G. Ims (2017) undersøkte politikeres Facebook-sider. Hovedfunnet hennes var at kommunikasjonen på Facebook er en *hybrid* sjanger, ved at feltet til politikerne både i tekst og bilder fremstiller både en politisk og en privat diskurs. Det kan tyde på at ulike organisasjoner og influencere benytter sosiale medier til både private og profesjonelle innlegg, og at det er ekstra viktig å sile ut tekster som er spons og reklame og hvilke som er private. Og de bør spørre seg hvorfor denne teksten framfor den andre teksten i materialet er delt i sosiale medier, og hvem det er som tjener på dette.

## **6.3 Konklusjon**

Problemstillingen i denne oppgaven er todelt og er: *Hvordan posisjonerer Plan Norge seg overfor publikum i to av sine tekster og hvordan kan arbeid med tekstene bidra til å utvikle kritisk literacy?*

Jeg har først undersøkt språklige framstillinger i to tekster fra den humanitære organisasjonen Plan Norge ved hjelp av kritisk diskursanalyse og sosialsemiotikk i en grundig og systematisk analyse. Min kritiske diskursanalyse avdekker at Plan posisjonerer seg overfor publikum med språklige og diskursive trekk fra det private markedet og reklame. I disse to tekstene posisjonerer Plan seg i en tydelig rolle som en organisasjon som arbeider for å hindre at barn i hhv. Buri og Rwanda blir utsatt

for uheldig helse- og skoleutvikling, barnebryllup og vold. Tekstene framstiller ingen årsaker til problemene, men fremmer en løsning på problemene ved å forklare hvordan Plans arbeid har vært til hjelp. Plans underliggende ideologi er at barn i utviklingsland er avhengige av støtte fra norske folk. Tekstene har tydelige trekk fra innholdsmarkedsføring. Tekstenes hensikt er å støtte og hensikten blir uttrykt implisitt ved at kommunikasjonen er konstruert gjennom generelle framstillinger, nærbilder, personnavn og bruk av stemmer fra berørte og en kjendis. Plan markedsfører seg gjennom egen nettside, sosiale medier og bruk av influencer.

I tillegg har jeg diskutert hvordan disse tekstene kan brukes som arbeid med kritisk literacy i undervisningen. Kritisk literacy er en bevisstgjøring mellom språk og makt fordi ingen tekster er nøytrale. Det handler om å undersøke hvordan tekstskaperen har språklig valgt ett utsnitt av virkelighetsbildet, og om å forstå og utfordre hvordan tekstskaperen har gjort disse valgene ved å lese med og mot teksten. Elevene kan opparbeide seg gode strategier for å reflektere over ulike framstillinger i tekster gjennom å utfordre teksters innhold, oppbygging, struktur, sjanger og kontekst. I denne masteroppgaven har jeg valgt to tekster som blander informasjon gjennom fortelling og oppfordring til støtte, som karakteriseres som innholdsreklame. Slike tekster kjennetegnes ved å låne sjangertrekk fra journalistiske tekster. Tekster som blander sjangre og diskurser er gode å trekke inn i undervisningen i arbeidet med kritisk literacy, fordi sjangeren kan bryte med leserens forventning og utfordre lesingen. Å stille gode spørsmål til teksten åpner for refleksjon.

## **6.4 Refleksjon**

Et utvalg på to tekster kan være snevert for å si noe om Plans ideologier. Det kan allikevel være arbeid å bygge videre på ved å undersøke framstillinger av flere tekster fra organisasjonens nettside, eller sammenligne med andre humanitære organisasjoner. Hovedfokuset har vært å gjøre en dypere undersøkelse av to utvalgte tekster. Studien kan evt. bygges ut til et konkret undervisningsopplegg eller en undersøkelse for å undersøke elevers forståelse av tekstenes hensikt. Et viktig prinsipp med kritisk literacy er å ikke favorisere noen tilnærminger til tekster framfor andre. Derfor er det viktig å åpne for ulike tilnærminger og ulike typer av tekster som speiler vårt samfunn. Analyseverktøyene fra sosialsemiotikken kan by på flere analyseredskaper. Ulike tekster kan kreve ulike redskaper. Derfor anser jeg at elevene bør arbeide med analyse av tekster kontinuerlig gjennom å møte mange ulike tekster. Jeg tenker at kritisk lesing og analyse av innholdsreklame inviterer til refleksjon. Etter hvert som elevene blir kjent med ulike tekster og øves opp til å analysere, stille spørsmål til premissene i tekstene og være i tekster over tid, vil det føre til dybdelæring.



## 7 - Litteratur

- Aalen, I. (2015). *Sosiale medier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Arnesen, V. (2020). Månedens kommentarfelt: Funkygine. I *Best og verst fra influencer-Norge: Februar*. Hentet fra <https://730.no/best-og-verst-fra-influencer-norge-februar/>
- Bjørnhusdal, E. (2020). Mektige tekstar og kritisk diskursanalyse. I Aa, L. & Neteland, R. (red.). (2020). *Master i norsk. Metodeboka 1*. (s. 158-172). Oslo. Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I Blikstad-Balas, M. og Solbu, K.R. (red.). *Det (nye) nye norskfaget*. (s. 27-46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3), 1-36. Hentet fra <https://journals.uio.no/sakprosa/article/view/3669/3552>
- Barland, J. (2019). Innholdsmarkedsføring. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/innholdsmarkedsforing%C3%B8ring>
- Barland, J. (2016a). Innholdsmarkedsføring – trend, konsept og kontekst. I Barland, J. (red.). *Innholdsmarkedsføring. Konsept, forretningsmodeller, juss, etikk og praksis*. (s. 13-50). Cappelen akademisk. Hentet fra <https://www.cappelendammundervisning.no/innholdsmarkedsforing-9788202530495>
- Barland, J. (2016b). Konflikter mellom journalistikk og innholdsmarkedsføring. I Barland, J. (red.). *Innholdsmarkedsføring. Konsept, forretningsmodeller, juss, etikk og praksis*. (s. 152-202). Cappelen akademisk. Hentet fra <https://www.cappelendammundervisning.no/innholdsmarkedsforing-9788202530495>
- Berge, K.L. & Tønnesson, J.L. (2009). Forskningen om sakens prosa. *Sakprosa 1* (1), 1-12. Hentet fra <https://journals.uio.no/sakprosa/article/view/32>
- Berge, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve: Ideologi og strategi. I A. J. Aasen og S. Nome (red.) *Det nye norskfaget*. (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget, Landslaget for norskundervisning.
- Berge, K.L. (2003). Hvor er makten i teksten? I K.L. Berge, S. Meyer og T.A. Trippestad (red.): *Maktens tekster*. (s. 24-41). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berge, K.L. (2002). Å skape mening med tekst – et etterord om sakprosa og tekstvitenskap. I J.L. Tønnesson (red.). *Den flerstemmige sakprosaen* (s. 232-242). Bergen: Fagbokforlaget, Landslaget for norskundervisning.
- Berge, K.L. (2001). Det vitenskapelige studiet av sakprosa. Om tekstvitenskapelige utfordringer og løsninger i norsk og svensk sakprosaforskning. I Berge, K.L., Breivega, K., Roksvold, T. og Tønnesson, J.L.: *Fire blikk på sakprosaen. Teori og praktisk analyse*. Sakprosa-skrifter fra prosjektmiljøet. (s. 9-71). Oslo: Norsk sakprosa.
- Berge, K.L. (1998). Å skape mening med språk. I K. L. Berge, P. Coppock og E. Maagerø, E. (red.): *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. (s. 17-32). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU). Cappelen Akademisk Forlag.
- Blikstad-Balas, M. & Tønnesson, J. (2020). *Inn i sakens prosa*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. (2017, 4). Kritisk literacy i norskfaget. Hva legger elevene vekt på når de vurderer tekster fra Internett? *Norsklæreren*, ss. 28-39. Hentet fra [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59766/Norskl%25C3%25A6raren4.2017\\_Blikstad-BalasFoldvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59766/Norskl%25C3%25A6raren4.2017_Blikstad-BalasFoldvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Blikstad-Balas, M. (2015). *Skolens nye literacy. Hvordan endres skolens tekstpraksiser når digital teknologi er tilgjengelig i klasserommet?* Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/48998>
- Deloitte. (2020). *Fundraisingrapporten. Norske innsamlingsorganisasjoner samler inn mer enn noen gang tidligere! November 2020*. Hentet fra <https://innsamlingsradet.no/content/uploads/2020/11/Fundraisingrapporten-2020.pdf>
- Deloitte. (2016). *Kartlegging av markedet for fundraising. Januar 2016*. Hentet fra <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/no/Documents/public-sector/2015%20Kartlegging%20av%20markedet%20for%20fundraising%20jan%202016.pdf>
- Det norske akademis ordbok. (2021). Hentet fra <https://naob.no/ordbok/posisjonere>
- Eilertsen, A. (2017). «Så jeg vil ikke egentlig kalle det en sakprosatext» - Fire elevers evne til kritisk literacy i forståelsen av en antisemittisk tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosakanon. Masteroppgave. Høgskolen i Sørøst-Norge, HSN, Vestfold.
- Engh, S & Vik, H.H. (2015). *Norsk utviklingshjelp etter 1970. Norgeshistorie*. Hentet fra <https://www.norgeshistorie.no/oljealder-og-overflod/1952-norsk-utviklingshjelp-etter-1970.html>
- Engh, S. (2015). *Norsk utviklingshjelp 1945-1970. Norgeshistorie*. Hentet fra <https://www.norgeshistorie.no/velferdsstat-og-vestvending/1856-norsk-utviklingshjelp-1945-1970.html>
- Eriksen, T. H. (2008). *Globalisering. Åtte nøkkelbegreper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Facebook, (u.å.-a). @plannorge. Hentet 16. mars 2021 fra <https://www.facebook.com/plannorge/>
- Facebook, (u.å.-b). @Funkygine. Hentet 16. mars 2021 fra <https://www.facebook.com/funkygine>
- Fagerheim, A.H. (2020). Redaktør i eget liv. En casestudie av fire VG3-elevers møte med en medietekst «med kritisk blikk». Masteroppgave. Universitetet i Sørøst-Norge, USN. Kongsberg.
- Fairclough, N. (2008). Kritisk analyse av mediediskurs. I E. H. Jensen (Red.). *Kritisk diskursanalyse, en tekstsamling* (s. 119-146). København: Hans Reitzels forlag.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. London: Edward Arnold.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdiaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Freire, P. (2009). *De undertrykkes pedagogikk*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Funkygineshop. (u.å.). Hentet 3. juli 2021 fra (<https://shop.funkygine.com/>)
- Gee, J. (2011). *How to do Discourse Analysis. A toolkit*. New York. Routledge.
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis. Analysestrategier i akademisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grue, J. (2011). Maktbegrepet i kritisk diskursanalyse. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis* (s. 116-135). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Halliday M.A.K. (1998): Situasjonssammenheng. I Berge, K.L., Coppock, P. & Maagerø, E. (1998): *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU). Cappelen Akademisk Forlag.
- Hitching, T. R., & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis* (s. 11-39). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hjelle, O.M. (2017). *Tru, håp og givarglede. Norske humanitære organisasjoner sine retoriske strategier i møte med medlidenhetstrøttheit*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo. Oslo.

- Håskoll-Haugen, A. & Røst, E. (2020). *Begynnelsen på slutten for norske kjendiser med fattige barn i armene?* Bistandsaktuelt. Hentet fra <https://www.bistandsaktuelt.no/nyheter/2020/norske-organisasjoner-kjendiser-innsamling/>
- Håskoll-Haugen, A. & Røst, E. (2020). *Forsker om tårevått kjendismøte i Rwanda: – En byrde for barna.* Bistandsaktuelt. Hentet fra <https://www.bistandsaktuelt.no/nyheter/2020/julekveld-proysen-tv2-plannorge-innsamling-inawroldsen/>
- Ims, L.G. (2017). *En helt vanlig dag på Facebook. En analyse av norske partilederes facebooksider.* Masteroppgave. Universitetet i Sørøst-Norge, USN, Kongsberg.
- Instagram.com (u.å.-a). @plannorge. Hentet 16. mars 2021 fra <https://www.instagram.com/p/CJ3DILiAmEg/>
- Instagram.com (u.å.-b). @funkygine. Hentet 16. mars 2021 fra <https://www.instagram.com/p/CJ8RhUdJYLk/>
- Janks, H. (2010). *Literacy and power.* New York: Routledge.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. (2018). *PISA-rapporten 2018, Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag.* Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* (4. utg). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kalleberg, K. & Kleiveland, A.E. (2010): «Bakgrunn, begreper og historikk», innledningskapittel. I: Kalleberg, K. & Kleiveland, A.E.: *Sakprosa i skolen* (s. 11-17). Bergen. Fagbokforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Roe, A. & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv.* Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa/publikasjoner/publikasjoner/godt-rustet-for-framtida.pdf>
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: the Grammar of Visual Design* (2. utg.). London: Routledge.
- Krokan, A. (2016). Innholdsmarkedsføring og forretningsmodeller. I Barland, J. (red.). *Innholdsmarkedsføring. Konsept, forretningsmodeller, juss, etikk og praksis.* (s. 152-202). Cappelen akademisk. Hentet fra [https://www.cappelendammundervisning.no/\\_innholdsmarkedsforing-9788202530495](https://www.cappelendammundervisning.no/_innholdsmarkedsforing-9788202530495)
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). Kjerneelementer. *Læreplan i norsk (NOR01-06).* Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). Kritisk tenking og etisk bevissthet. *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019c). Tverrfaglige temaer. *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019d). Tverrfaglige temaer. *Læreplan i norsk (NOR01-06).* Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019e). Fagets relevans og sentrale verdier. *Læreplan i norsk (NOR01-06).* Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Larsen, O. & Frydenberg, J. (2020). *Kritisk lesing av innholdsreklame på ungdomstrinnet.* Masteroppgave. Universitetet i Sørøst-Norge, USN, Borre.

- Lorentzen, S. & Miljeteig, M. (2014). – *Kjendiser som bistands-ambassadører er ren egoisme*. Hentet fra <https://www.tv2.no/a/5898731/>
- Ludvigsen-utvalget (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar, samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maagerø, E. (2009). Maagerø (2009): «Sakprosa i skolen». I: *Norsklæraren* 2/09 (s. 24-31). Bergen. Landslaget for norskundervisning.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø, E. (red): *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. (s. 17-32). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU). Cappelen Akademisk Forlag..
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. (2015). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- Machin, D. & Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis: a mulitimodal introduction*. Los Angeles: Sage.
- Machin, D. & van Leeuwen, T. (2007). *Global Media Discourse : a Critical Introduction*. London: Routledge.
- Medienorge. (2021a). *Andel med tilgang til internett*. Institutt for informasjons- og medievitenskap. Kulturdepartementet. Nordicom. Hentet fra <https://www.medienorge.uib.no/statistikk/medium/ikt/347>
- Medienorge. (2021b). *Reklameomsetning via mediebyråer*. Institutt for informasjons- og medievitenskap. Kulturdepartementet. Nordicom. Hentet fra <https://medienorge.uib.no/statistikk/medium/avis,oppdatering/170>
- Meld.St.28 (2015-2016) (2016). *Fag – fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Moen, S. (2002). Med steiner i ball og piggråd i pungen. Unge mannsstemmer i klamydia-informasjon. I: Tønnesson, J.L. (red.): *Den flerstemmige sakprosaen* (s. 89-119). Bergen. Fagbokforlaget.
- Norad. (2020). *Bistandsresultater*. Statistikk og resultater av Norsk bistand. Hentet fra <https://resultater.norad.no/no>
- NRK TV, (2021). TV-aksjon i NRK siden 1974. Hentet fra <https://www.nrk.no/etikk/tv-aksjon-i-nrk-siden-1974-1.6500507>
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Phil, R. (2020). Posisjonering (markedsføring). I *Store norske leksikon*. Hentet fra [https://snl.no/posisjonering\\_-\\_markedsf%C3%B8ring](https://snl.no/posisjonering_-_markedsf%C3%B8ring)
- Plan International (u.å.). *Plan International*. Hentet 20. juli fra <https://plan-international.org/>
- Plan Org. (u.å.). *Plan Org. HK*. Hentet 3. september 2021 fra <https://www.plan.org.hk/en/a-new-life-begins-with-clean-water/>
- Plan International Norge. (u.å.-a). *Barnekonvensjonen oppsummert*. Hentet 14. mars 2021 fra <https://www.plan-norge.no/barnekonvensjonen>

- Plan International Norge. (u.å.-b). *Støtte fra NORAD og UD*. Hentet 12. april 2021 fra <https://www.plan-norge.no/om-plan/norad>
- Plan International Norge. (u.å.-c). *Slik fordeles inntektene*. Hentet 20. mars fra <https://www.plan-norge.no/inntekter-og-utgifter>
- Plan International Norge. (u.å.-d). *Kampanjen Stopp bryllupet*. Hentet 2. august 2021 fra <https://www.plan-norge.no/stoppbryllupet>
- Plan International Norge. (u.å.-e). *TV-aksjonen 2021: Barn, ikke brud*. Hentet 8. august 2021 fra <https://www.plan-norge.no/tv-aksjonen-2021>
- Planposten, (2012). PLAN. Because I am a girl-kampanjen 2012. *Planposten 3/12* Hentet fra <https://www.mynewsdesk.com/no/plan-norge/documents/planposten-3-12-22119>
- Pressens faglige utvalg. (2015). *Vær varsom-plakaten*. Norsk presseforbund. Hentet fra <https://presse.no/pfu/etiske-regler/vaer-varsom-plakaten/>
- Proff bedrifter. (u.å). Plan International Norge Hentet 4. mars 2021 fra <https://proff.no/regnskap/plan-international-norge/oslo/pleie-og-omsorgstjenester/IG5K2LI10K7/>
- Raddum, T. & Veum, A. (2006). Avistekstens mange stemmer. *Norsk medietidsskrift*, 13(2). 135-153. Hentet fra [https://www.idunn.no/file/pdf/33206717/avistekstens\\_mange\\_stemmer.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/33206717/avistekstens_mange_stemmer.pdf)
- Roe, A., Ryen, J.A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rudberg, K.J. (2019). *Kjendiser og lidelse i humanitær kommunikasjon En retorisk analyse av to kampanjer rettet mot ungdom i Norge*. Masteroppgave. Universitetet i Agder. Kristiansand.
- Runsbech, L.B. (2014). *Der nøden er størst. En analyse av Røde Kors sin redaksjonelle dekning av nød*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo. Oslo.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese. Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). «Innledning – Literacy i læringskontekster». I: Skjelbred, D. & Veum, A. (red.): *Literacy i læringskontekster* (s. 11-25). Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- Skovholt, K. (2014). «Grunnleggende ferdigheter i alle fag». I: Skovholt, K. (red.). *Innføring i grunnleggende ferdigheter. Praktisk arbeid på fagenes premisser*. (s. 13-54). Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse : Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skrede, J. (2018). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Songe-Møller, R.V. (2016). *I hvilken grad utfordrer en eksamensoppgave for VG3-elevenes evne til kritisk literacy?* Masteroppgave. Høgskolen i Sørøst-Norge. Vestfold
- Språkrådet. (2021). Bokmålsordboka og nynorskordboka. Hentet 29.06. 2021 fra <https://ordbok.uib.no/KRITISK>
- Stordrange, G. (2019). *Frå Undset til Uri. Kva les elevane på vg3? Ei kvalitativ innhaldsanalyse av 142 norsklærarars leselister*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling : Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forlag.
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandlin : innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forlag.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelde : en innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tvedt, T. (2009). *Utviklingshjelp, utenrikspolitikk og makt : Den norske modellen*. (2. utg.). Oslo. Gyldendal.
- Tønnesson, J.L. (2012). *Hva er sakprosa?* (2. utg.) Oslo. Universitetsforlaget.
- Tønnesson, J.L. (red.) (2002). *Den flerstemmige sakprosaen*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Universitetet i Sørøst-Norge, (2020). *Kritisk literacy i ei digital og global tekstverd* (CritLit) Hentet fra <https://www.usn.no/forskning/hva-forsker-vi-pa/humanistiske-fag/sosialsemiotikk-sfl-og-multimodalitet/critlit/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Kva er fagfornyelsen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet, (2017). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunnelese/#>
- Van Leeuwen, T. (2008), *Discourse and Practice. New tools for critical discours analysis*. New York: Oxford University Press.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Veum, A. (2020). *Meir kritikk i klasserommet*. Hentet fra <https://forskersonen.no/kronikk-meninger-skole-og-utdanning/meir-kritikk-i-klasserommet/1639773>
- Veum, A. (2011). Historisk blikk på meningsskaping i avisførstesider. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis : metode og analyse* (s. 88-109). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Veum, A. (2008). *Avisas andlet. Førstesida som tekst og diskurs. Dagbladet 1925-1995*. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/309668462\\_Avisas\\_andlet\\_Forstesida\\_som\\_tekst\\_og\\_diskurs\\_Dagbladet\\_1925-1995](https://www.researchgate.net/publication/309668462_Avisas_andlet_Forstesida_som_tekst_og_diskurs_Dagbladet_1925-1995)
- Weyergang, C. & Frønes, T. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av troverdighet og pålitelighet. I Frønes, T. & Jensen, F. (red). *Like muligheter til god leseforståelse. 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget. [https://www.idunn.no/file/pdf/67237197/like\\_muligheter\\_til\\_god leseforstaaelse.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/67237197/like_muligheter_til_god leseforstaaelse.pdf)
- Wikipedia, den frie encyklopedi, (2021, 7.august.). *Jørgine Massa Vasstrand*. Hentet [https://no.wikipedia.org/wiki/J%C3%B8rgine\\_Massa\\_Vasstrand](https://no.wikipedia.org/wiki/J%C3%B8rgine_Massa_Vasstrand)
- Winter Jørgensen, M, & Philips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.

## Vedlegg 1: Masterarbeidets relevans for virket som lektor

Jeg arbeider som norsklærer i en videregående skole. I mitt virke som lektor skal jeg ivareta læreplanens formål om kritisk tenking. Den nye læreplanen LK 20 Fagfornyelsen, som iverksettes for fullt høsten 2020, har løftet kritisk tenking som en overordnet kompetanse og del av verdigrunnlaget. «Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Dette innebærer at jeg skal legge til rette for at elevene skal bruke fornuften i møte med ytringer og fenomener. De skal granske og vurdere standpunkter med teorier, argumenter og reflektere kritisk over hvordan virkeligheten framstilles. I virket som lektor må jeg ha god innsikt og forståelse av hvordan jeg kan utøve oppdraget. Denne masteroppgaven har gitt meg en dyp forståelse av hvordan man kan undersøke framstillinger i sakprosaetekster, og spesielt tekster som blander sjangre og diskurser. Teorien fra sosialesemiotikk og kritisk diskursanalyse har gitt kunnskap som jeg kan benytte i undervisningen med kritisk tilnærming til tekster. Jeg har kunnet fordype meg i analyseredskaper, i både i tekst og bilde, fra sosialesemiotikken for å undersøke virkelighetsbilder i tekster som har flere formål, som innholdsreklamer. Dette har rustet meg til å gi elever verktøy slik at de utvikler kritisk literacy, og til å kunne lære elevene med å lese tekster med og mot «hårene» ved å stille spørsmål til og reflektere over ulike framstillinger.

I tillegg har masteroppgaven inspirert meg til følge med i forskningen på kritisk literacy i Norge. Tekster, sjangre og skolens literacy endres i takt med samfunnet og forskning peker på at mange elever har utfordringer med å vurdere innholdsreklamers hensikt. Analyse av tekstene jeg har benyttet i denne oppgaven er relevante valg m.h.t. sjangerblanding, makt og påvirkning. Disse tekstene har også overføringsverdi til andre sakprosaetekster som har sjangerblanding og deles på internett og endrer format i ulike medier.

Kritisk literacy og tilnærming til sakprosaetekster er en viktig kompetanse, ikke bare i norskfaget, men alle tekstfag. Ved at jeg har tilegnet meg en god forståelse og analytisk erfaring, kan kunnskapen ha overføringsverdi til å arbeide med tekster generelt, og jeg kan også bidra med min kompetanse overfor kolleger.



## Vedlegg 2: Tekst A)

Publisert 7

# RENT VANN GA MER LEKSETID. OG LEKETID.

Thvor kompisert blir livet når alt vann må hentes med kum? I 20-årene, oppbrakke og salte klesener? 12 år gamle Darwin var godt voksne. Og han er uendelig glad for at alt er forandret.



Min nye kompisert i landbruken har sluppet seg for å bli en ny husdyr. Det gir oss mer tid, og gode leketider.

Velkommen til Dar, landbruken der alt er snudd på hodet, på grunn av noen få enkle grep.

Før år tilbake i tid, Darwin, den gangen jeg år, var gylldig opp hver morgen. Før skolen måtte han nemlig hjelpe til med å hente vann til familien, og det var både langt og brøt ned til sunnheten ved havet.

— Jeg husker det godt, forteller Darwin. Vi hentet 20-literbeker på kumene våre. Det var slutt, det var brøt, ofte salte og gult, både vi og kumene våre skadet oss rett som det var. Og så mistet jeg ofte skolen.



Darwin og Darlin spiller lekstid i skole i hente vann. Når de har brett i hentes vann i skolen, blir de store.

Skolebakeren i bare 5 minutter fra Darwin hus, men fordi han brukte inntil 5 timer i skolen på å hente vann, hente det han gikk glipp av de første timene. Så var det for mange barn i landslaget, og på grunn av arbeidet var de ofte slette når de kom på skolen. Dermed var det vanskelig å konsentrere seg, tilnærmelse på rent vann og gode sanseforhold gjorde også at barna ikke var syke.

— Med Plan ASSTAT er ny tid, forteller Nanta, moren til Darwin.

— Vi hadde jobbet lenge med lokale myndigheter i den nærmeste byen, men følte det var som om vi ikke forstod. De ville helst ikke jobbe med oss fordi vi var isolerte, det krevde veldig mye arbeid å bygge ting her. Men med Plan var det nettopp fordi vi var isolerte de ville jobbe sammen med oss.



Er de de mest berøttede landbruksarbeidere der jobbsikkert og med en mer verdig arbeidssituasjon. Foto fra Linda Landano, Internews Norge.

Nirva forteller om Plan-prosjektene som har gitt bedre liv. Grønnsaksdyrking, huldjyrtid, spisegrupper (som hun selv er leder for) og mange andre ting. Men for noe av dette var mulig måtte landdyret ha rent vann. For fem år siden kom den Plan-finansierte pumpestasjonen på plass. Det var stort på tiden da Darwin måtte hente vann helt nede ved havet.

- Egentlig er jo ikke dette å bygge infrastruktur noe Plan driver mye med, vi skal bygge folk, bevisstgjøre dem at de kan se seg selv. Men uttanning er i seg selv for alt vi gjør. Det gir ingen mening å skape en uttanning hvis mennesker ikke har nok å spise, er slite hele tiden eller syke, sier programleder for Plan på Filippinene, Mike Reynolds.

- Så vi bygger pumpestasjonen, og siden har det merket andre seg. Barna spiller bedre, de går på skole, gjennom spiseklubbene og bedre jordbruk tjener folk penger så de kan forbedre husene sine, kjøpe redskaper og hjelpe barna med uttanning etter barneskolen.



- Jeg vil gjerne si litt om sanitasjon også, legger pappa Darwin særlig til.

- Før gikk folk på do i skogen, hvilket annet valg hadde vi uten rensende vann? Sykdommer spredde seg lett, barna hadde ofte diaré, det var rett og slett ikke noe hyggelig. Nå kan vi jobbe mer, og barna lærer bedre enn før. Alle har mer energi.

Av 150 husholdninger har 145 nå toilet. Barna slipper å stå opp grytidlig. Alle husene har nå (og) spiseklubber. Noe av vannet kan brukes til irrigasjon av mer næringsrike grønnsaker. På fem år har det blitt tre ganger så mange husdyr i landdyret, som eksporteres mye og rik til fastlandet på grunn av produksjonsoverskudd. Mange har byttet nye tak på husene, for å unngå at det regner inn i huset i regntiden.





Nærre vann og drikke vann er på plass på denne skolen i landsbyen i øst i Etiopia. - og skolen er flott!

Landsbyen har nå nære vann enn tidligere, men først og fremst handler dette om en landsby som har fått et nytt overskudd til å fungere godt sammen. Barna har fått bedre tid til skolearbeid, og er mer konsentrert på skolen. Det betyr at de lærer bedre, og flere fortsetter til ungdomsskolen når de blir store nok til det.

- Hvilken er den største fordel for deg, Dawit?
- At jeg får fortsette skolegangen min, siden at jeg kan jobbe med hus jeg vil når jeg blir stor.
- ...og hvor vil du jobbe med?
- Jeg vil jobbe med landbruksutvikling for andre landsbyer som har det vanskelig.



Profften Litsito Dawit (19), Girma (18), og Morde, for Dawit Assele og Kizem (8).

GI STØTTE  
ENGASJER DEG  
VÅRT ARBEID  
OM PLAN  
MIN SIDE

Kontakt oss  
Telefon: 09809  
info@plan-norge.no  
Plan International Norge  
Tullins gate 4C  
0166 Oslo  
Vi i kort  
Mer kontaktinfo  
For media  
Orgnr.: 876 793 583

Følg oss  
Facebook  
Instagram  
Twitter  
Snapchat


Medlems av Norsk Engasjementssenter



Norsk Engasjementssenter

Personvern og cookies


## Vedlegg 3: Tekst B)

GI STØTTE ENGASJER DEG VÅRT ARBEID Om Plan Min side

Plan Norge / 83. Tiden i Norge

# - VI BETYR NOE FOR HVERANDRE

Sentya (2) og familien hennes har vært fadder i Funkyline, et det finnes mange hup på landbygda i Rwanda.



— Jeg har aldri vært så overveldet, følt så stolt for å gjøre noe, blitt så godt sett inni, smilt og grått, ledd og vært forbi. Alt på en gang, sier blogger Jørgine Vævre, som er fadder i Funkyline.


— Følelsen av urettferdighet, at forskjellene mellom livet til Sentya og mine barn er så store, tross forskjell i alder. Men det finnes hup.

### JEG VIL BLI PLANFADDER

Hvor mye vil jeg gi?

300 kr 320 kr 400 kr

Bli Planfadder [Mer om fadderkapet](#)



Som Planfadder til Funkyline og familien til Sentya vil du gi Sentya og informasjon om situasjonen der hun bor, så de kan følge utviklingen.

— Her hjemme utviklet vi en ekstra nærhet og omsorg for fadderbarnet våre fordi vi kjenner dem ved navn og ser dem på bilder. Men da vi kom til landbygda i Rwanda skjønte vi at vi er veldig personer i livet til fadderbarnet familier også. De har selv bilder av oss også. De kjenner navnene våre. Vi betyr noe for hverandre, sier Jørgine.

— Det er godt å tenke på, og det gjør fadderordningen så spesiell, og så fin, for så tross for de store forskjellene så finnes det bånd som knytter oss sammen som mennesker. Som likeverdige. Som venner.

## Gi barn muligheter

Som Planfadder bidrar du til at flere barn får utdanning, helsestøtte og oppfølging. At flere beskyttes mot barneskolekap og vold. Og at flere jenter får de samme mulighetene som guttene.

Fadderbarn-vordringer til Plan gir deg nærmere til jobber du starter. Du kan følge utviklingen over tid, og få innblikk i livet til et barn på den andre siden av kloden.

For Plan er det viktigste at fadderbarna gir oss en unik tilnærmet tilgang til lokale utfordringer. Vi kjenner barna og familiene. Vi forstår behovene. På grunn av fadderkapet kan vi jobbe langsiktig og bidra til å skape positive endringer i barns liv.



Guiden til Plan, Fadder, og Søsken har 100 gode venner

Plan har nettopp begynt å jobbe i landene til Sør-Afrika som Fadderbarn. Vi planlegger å bygge et barnevennlig i landene hennes sånn at flere barn kan få oppfølging av helse og kar. Leve og leve sammen med andre barn og dyrtige barn.

I landene bistår vi også med å dekke primære behov som mat, klær og et trygt sted å bo. Vi samarbeider også med lokale barn og unge om holdningsarbeid for å kunne egne kunnskap om livsstil og jentens rettigheter.

Plan er i gang med å jobbe i dette området. Og de kan gjøre mer med din hjelp, for oss som har så ufattelig mye mer, sier Fadderbarn.

### JEG VIL BLI PLANFADDER

Jeg blir fadder til et barn, og hjelper mange barn med utdanning, helse og beskyttelse.

Hvor mye vil jeg gi?

300 kr

350 kr

400 kr

[Om Planfadder](#)

[Mer om fadderkapet](#)

[GI STØTTE](#)  
[ENGASJER DEG](#)  
[VÅRT ARBEID](#)  
[OM PLAN](#)  
[MIN SIDE](#)

#### Kontakt oss

Telefon: 09909  
[info@plan-norge.no](mailto:info@plan-norge.no)

Plan International Norge  
Tullins gate 4C  
0166 Oslo  
[Vis i kart](#)

[Mer kontaktinfo](#)

[For media](#)

Orgnr: 876 762 362

#### Følg oss

[Facebook](#)  
[Instagram](#)  
[Twitter](#)  
[Snapchat](#)

 Medlems av Den Norske Røde Kors



Medlems av Den Norske Røde Kors

Personvern og cookies